BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

--------ꕥ📖ꕥ--------

TRẦN HẰNG LY

HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

Chuyên ngành: Tâm lý học chuyên ngành

Mã số: 931.04.01

LUẬN ÁN TIẾN SĨ TÂM LÝ HỌC

Người hướng dẫn khoa học: PGS.TS Đỗ Thị Hạnh Phúc

PGS.TS Trần Thị Mỵ Lương

HÀ NỘI, 2019

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan đây là công trình nghiên cứu của riêng tôi. Các số liệu, kết quả nêu trong luận án là trung thực và chưa từng được ai công bố trong bất cứ công trình nào khác.

Tác giả

Trần Hằng Ly

LỜI CẢM ƠN

Với tấm lòng biết ơn sâu sắc, tôi xin chân thành cảm ơn sự tận tình, chu đáo và sự giúp đỡ đầy trách nhiệm của **PGS.TS Đỗ Thị Hạnh Phúc** và **PGS.TS Trần Thị Mỵ Lương** – người đã luôn động viên, khích lệ để tôi vượt qua nhiều khó khăn để hoàn thành Luận án Tiến sĩ Tâm lí học.

Tôi xin chân thành cảm ơn các cán bộ phòng Sau đại học, trường Đại học Sư phạm Hà Nội đã luôn tạo mọi điều kiện giúp đỡ tôi trong suốt quá trình làm đề tài luận án.

Tôi xin chân thành cảm ơn Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Nghệ An, Ban Giám hiệu một số trường trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Nghệ An đã rất nhiệt tình tạo điều kiện và cộng tác giúp tôi hoàn thành luận án.

Sau cùng, tôi đặc biệt cảm ơn những người thân trong gia đình, bạn bè đồng nghiệp đã luôn động viên, quan tâm, dành thời gian để tôi hoàn thành luận án.

Trong thời gian làm luận án, do kinh nghiệm nghiên cứu chưa nhiều nên luận án của tôi không thể tránh khỏi những thiếu sót. Kính mong các quý thầy, cô và quý bạn đồng nghiệp, những ai quan tâm đến đề tài nghiên cứu này đóng góp ý kiến để tôi có thể chỉnh sửa, hoàn thiện bản luận án.

Xin trân trọng cảm ơn!

Hà Nội, tháng 04 năm 2019

Tác giả

Trần Hằng Ly

DANH MỤC CÁC KÝ HIỆU, CÁC CHỮ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Xin đọc là
ĐTB	Điểm trung bình
ĐLC	Độ lệch chuẩn
GVCN	Giáo viên chủ nhiệm
HS	Học sinh
HV	Hành vi
HVGH	Hành vi gây hấn
THCS	Trung học cơ sở

MỤC LỤC

MỞ ĐẦU 1
1. Lý do chọn đề tài 1
2. Mục đích nghiên cứu 3
3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu 3
4. Giả thuyết nghiên cứu 4
5. Nhiệm vụ nghiên cứu 4
6. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu 5
7. Các phương pháp tiếp cận và phương pháp nghiên cứu 5
8. Đóng góp mới của luận án 7
9. Cấu trúc của luận án 8
CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÍ LUẬN VỀ HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ 9
1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề 9
1.1.1. Hướng nghiên cứu lí luận về hành vi gây hấn 9
1.1.2. Hướng nghiên cứu thực tiễn hành vi gây hấn trong trường học 12
1.1.3. Các yếu tố dự báo đến hành vi gây hấn trong trường học 22
1.1.4. Các biện pháp phòng ngừa, can thiệp hành vi gây hấn 26
1.2. Hành vi và hành vi gây hấn 29
1.2.1. Hành vi 29
1.2.2. Gây hấn 34
1.2.3. Hành vi gây hấn 36
1.3. Hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 47
1.3.1. Học sinh trung học cơ sở 47
1.3.2. Hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 50
1.4. Các yếu tố dự báo hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 53
1.4.1. Khả năng tự kiểm soát 53
1.4.2. Tính gắn kết trường học 55
1.4.3. Mạng xã hội và game bạo lực 57
Tiểu kết chương 1 58
CHƯƠNG 2. TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ 59
2.1. Tổ chức nghiên cứu 59
2.1.1. Khách thể và địa bàn nghiên cứu 59

2.1.2. Các giai đoạn nghiên cứu 61
2.2. Phương pháp nghiên cứu 65
2.2.1. Phương pháp nghiên cứu văn bản, tài liệu 65
2.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi 65
2.2.3. Phương pháp quan sát 70
2.2.4. Phương pháp phỏng vấn sâu 70
2.2.5. Phương pháp thực nghiệm 71
2.2.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp 75
2.2.7. Phương pháp thống kê toán học 76
Tiểu kết chương 2 80
CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ 81
3.1. Thực trạng hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 81
3.1.1. Đánh giá chung hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 81
3.1.2. Thực trạng gây hấn thái độ của học sinh trung học cơ sở 85
3.1.3. Thực trạng gây hấn hành động của học sinh trung học cơ sở 91
3.1.4. Mối quan hệ giữa các mặt biểu hiện của hành vi gây hấn 99
3.2. Các yếu tố dự báo hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 102
3.2.1. Khả năng tự kiểm soát 105
3.2.2. Tính gắn kết trường học của học sinh trung học cơ sở 114
3.2.3. Mạng xã hội và game bạo lực 122
3.3. Kết quả thực nghiệm tác động 124
3.3.1. Sự thay đổi trong hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở 125
3.3.2. Sự thay đổi khả năng tự kiểm soát 128
3.3.3. Một số trường hợp điển hình có hành vi gây hấn 132
Tiểu kết chương 3 141
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ 142
TÀI LIỆU THAM KHẢO 147
PHỤ LỤC

DANH MỤC BẢNG

Bảng 2.1. Tổng hợp khách thể nghiên cứu.....60
Bảng 2.2. Bảng ma trận các mức độ HVGH của học sinh THCS.....77
Bảng 2.3. Bảng ma trận các mức độ khả năng tự kiểm soát của học sinh THCS.....78
Bảng 2.4. Bảng ma trận các mức độ tính gắn kết trường học của học sinh THCS.....79
Bảng 3.1. Các chỉ số thống kê về mức độ HVGH.....81
Bảng 3.2. So sánh sự khác biệt về giới của các nhân tố HVGH.....84
Bảng 3.3. Các biểu hiện sự tức giận của học sinh THCS.....87
Bảng 3.4. Các biểu hiện của thái độ thù địch ở học sinh THCS.....89
Bảng 3.5. Các biểu hiện của hành động gây hấn với người khác.....93
Bảng 3.6. Các biểu hiện của hành động gây hấn với đồ vật.....96
Bảng 3.7. Các biểu hiện của hành động gây hấn với bản thân.....98
Bảng 3.8. Tương quan giữa HVGH với các mặt biểu hiện.....99
Bảng 3.9. Các giá trị thống kê của phép hồi qui tuyến tính bội - Dự báo sự ảnh hưởng của các mặt biểu hiện của HVGH.....101
Bảng 3.10. Phân tích hồi qui tuyến tính đơn – dự báo của yếu tố đối với HVGH.....102
Bảng 3.11. Các giá trị thống kê của phép hồi qui tuyến tính bội - Dự báo của các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH.....103
Bảng 3.11a. Các biểu hiện của kiểm soát tiêu cực.....106
Bảng 3.11b. Các biểu hiện của kiểm soát tích cực.....110
Bảng 3.12. Tương quan các nhân tố khả năng tự kiểm soát và HVGH.....112
Bảng 3.13. Tổng hợp các trị số trong phân tích hồi quy tuyến tính đơn các nhân tố gây hấn với các nhân tố khả năng tự kiểm soát.....114
Bảng 3.14. Các biểu hiện của tính gắn kết trường học của học sinh THCS.....115
Bảng 3.15. Tương quan giữa mức độ gắn kết trường học với HVGH của học sinh.....117
Bảng 3.16 So sánh mức độ hành vi gây hấn với học lực.....118
Bảng 3.17. So sánh mức độ hành vi gây hấn với địa bàn trường.....119
Bảng 3.18. So sánh mức độ hành vi gây hấn với khối lớp.....121
Bảng 3.19. So sánh mức độ chơi game với các nhân tố của HVGH......122
Bảng 3.20. So sánh mức độ HVGH của những loại phim ảnh các em xem.....123
Bảng 3.21. Những thay đổi trong HVGH trước và sau thực nghiệm.....125

DANH MỤC BIỂU ĐỒ

Biểu đồ 3.1. Hành vi gây hấn bằng thái độ 82
Biểu đồ 3.2. Hành vi gây hấn bằng hành động..... 83
Biểu đồ 3.3. Sự tức giận của học sinh THCS..... 86
Biểu đồ 3.4. Thái độ thù địch của học sinh THCS..... 88
Biểu đồ 3.5. Hành động gây hấn với người khác của học sinh THCS 92
Biểu đồ 3.6. Hành động gây hấn với đồ vật của học sinh THCS..... 95
Biểu đồ 3.7. Hành động gây hấn với bản thân của học sinh THCS 97
Biểu đồ 3.8. Khả năng tự kiểm soát tiêu cực của học sinh THCS 105
Biểu đồ 3.9. Khả năng tự kiểm soát tích cực của học sinh THCS 109
Biểu đồ 3.10. Kết quả kĩ năng giải quyết vấn đề sau thực nghiệm..... 127
Biểu đồ 3.11. Kết quả kĩ năng giải quyết vấn đề trước thực nghiệm..... 127

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Về lí luận: Gây hấn là một hiện tượng xã hội diễn ra khắp mọi nơi, mọi nền văn hóa, và được các nhà tâm lý học, xã hội học đặc biệt quan tâm vì ảnh hưởng tiêu cực của nó đến đời sống của con người. Hành vi gây hấn (HVGH) là những hành động mang tính chất xâm hại, nhằm làm tổn thương người khác, chính bản thân mình hoặc các vật thể xung quanh một cách có chủ đích dù mục đích có được hay không [13]. HVGH trong trường học đã làm cho môi trường học tập trở nên không an toàn khiến nhiều em cảm thấy sợ hãi khi đến trường tới mức các em nghỉ học ít nhất một lần trong tháng [97]. Nạn nhân của HVGH trong trường học bị ảnh hưởng cả về mặt học tập lẫn mặt xã hội. Các em thường có điểm tự đánh giá bản thân thấp hơn và mức độ lo âu, trầm cảm cao hơn so với nhóm không phải là nạn nhân [77]. Nạn nhân không chỉ bị tấn công mà các em cũng bị cô lập với các bạn [56]. Như vậy, HVGH là một vấn đề chung của các học sinh đang ở độ tuổi đến trường và là kết quả tác động tâm lý, giáo dục và xã hội mang tính tiêu cực ở cả người gây hấn và nạn nhân [110]. Việc nghiên cứu một cách tường minh các lí luận về HVGH của học sinh THCS sẽ góp phần làm cơ sở cho việc nhận diện HVGH, tạo tiền đề cho các nghiên cứu thực trạng về HVGH hiện nay đi đúng hướng và có trọng tâm hơn.

Về thực tiễn: HVGH trong trường học là một vấn đề đáng báo động, nó diễn ra dưới nhiều hình thức trực tiếp hay gián tiếp, trên mọi cấp độ từ việc trêu đùa, nói xấu đến những vụ bạo lực [10]. Trong những năm gần đây, vấn đề gây hấn trong trường học thu hút nhiều sự quan tâm của xã hội vì hậu quả đau lòng tới tâm, sinh lý của học sinh mà nó gây ra. Số liệu thống kê sơ bộ của Đoàn kiểm tra phong trào thi đua *"Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực"* tại 12 tỉnh thành phố thuộc bảy vùng thi đua của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011 – 2012) cho thấy, tổng số vụ học sinh đánh nhau tại 12 tỉnh, thành phố là

gần 500 vụ, nhiều nhất là ở Quảng Ninh với 169 vụ, tiếp theo là Tây Ninh với 126 vụ, Lạng Sơn có 54 vụ. Phần lớn các mâu thuẫn ấy đều được châm ngòi từ những xích mích rất nhỏ nhặt của lứa tuổi học trò gây nên những hậu quả đau lòng. Nhiều tác giả đã khẳng định, HVGH trong trường học gây tổn thương cả về thể chất và tinh thần cho cả học sinh có HVGH và học sinh là nạn nhân của HVGH [1], [14], [24]. HVGH trong trường học còn tác động xấu đến những học sinh chứng kiến hành vi này. Các em hoặc là vô cảm hoặc trải nghiệm qua cảm giác bất lực. Một số em khác cảm thấy day dứt vì mình không thể làm gì để ngăn cản sự việc, một số khác có cảm giác thiếu an toàn, lo lắng, hạn chế sự sáng tạo và khiến bầu không khí của học sinh trở nên căng thẳng. Về mức độ gây hấn, chỉ có 0,1% học sinh không bao giờ gây hấn, 95,3% học sinh thỉnh thoảng có gây hấn và 4,5% học sinh gây hấn thường xuyên. Về mức độ gây hấn của học sinh bởi những bạn cùng học, số liệu nghiên cứu cho thấy 2,6% học sinh thường xuyên bị gây hấn và 97,4% học sinh thỉnh thoảng bị gây hấn trong phạm vi học đường [14].

Học sinh trung học cơ sở (THCS) là lứa tuổi từ 11 đến 15 tuổi. Đây là giai đoạn phát triển không cân đối cả hành vi và tâm lý ở học sinh. Sự thay đổi về sinh lý cũng dẫn đến ảnh hưởng rõ rệt tới sự thay đổi về tâm lý trong giai đoạn này. Đặc điểm nổi bật của độ tuổi này là sự phát triển mạnh mẽ của tự ý thức thể hiện ở xu hướng khẳng định "tính người lớn" của bản thân, quá trình hưng phấn chiếm ưu thế rõ rệt, sự ức chế bị kém đi dẫn đến nhiều khi thiếu niên không làm chủ được mình, dễ bực tức cáu gắt nên dễ vi phạm kỉ luật, dễ xúc động [36]. Điều này cho thấy khả năng kiểm soát cảm xúc, tự chủ hành vi ở các em là khá kém, có thể làm một số em cảm thấy ức chế và có nguy cơ gia tăng những hành vi tiêu cực như gây hấn, bạo lực.

HVGH luôn là một vấn đề bức thiết, là một vấn nạn của toàn xã hội, đã được rất nhiều các nhà tâm lý học, giáo dục học, xã hội học dành sự quan tâm nghiên cứu. Tuy nhiên, các nghiên cứu về HVGH lại chủ yếu tập trung vào đối tượng khách thể là học sinh trung học phổ thông [10], [13], chưa có một nghiên cứu cụ thể và quy mô về HVGH của học sinh THCS. Chính vì vậy, trong đề tài

này, chúng tôi lựa chọn tập trung nghiên cứu HVGH của học sinh THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An - một tỉnh nằm ở vị trí trung tâm vùng Bắc Trung Bộ, trên tuyến giao lưu Bắc - Nam và đường xuyên Á Đông - Tây với địa hình phong phú, đa dạng và nhiều dân tộc cùng sinh sống. Đây là một địa danh giàu truyền thống hiếu học và đa dạng về văn hóa, có thể gọi là một Việt Nam thu nhỏ. Học sinh THCS trên địa bàn tỉnh tham gia nghiên cứu được phân bố khá đồng đều ở thành phố, nông thôn, miền núi; bao gồm cả người dân tộc Kinh và dân tộc thiểu số (người Thái và H'Mông) và tương đối đồng đều về tỉ lệ nam nữ, vừa mang tính đặc trưng của vùng miền, vừa có tính đại diện cho học sinh THCS trên cả nước.

Việc nghiên cứu thực trạng HVGH sẽ góp phần đưa ra thực trạng vấn đề có cơ sở khoa học từ đó giúp đề xuất những khuyến nghị giúp xây dựng môi trường học đường an toàn, lành mạnh; đồng thời hỗ trợ cho công tác của giáo viên, các nhà tư vấn tâm lý học đường trong việc đưa ra biện pháp khắc phục, giảm thiểu một cách tối đa HVGH ở học sinh THCS. Xuất phát từ những cơ sở lí luận và thực tiễn trên, chúng tôi chọn nghiên cứu về: ***"Hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở".***

2. Mục đích nghiên cứu

Nghiên cứu lý luận và khảo sát thực trạng biểu hiện, mức độ HVGH của học sinh THCS; các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH của học sinh THCS; đề xuất và thực nghiệm một số biện pháp phòng ngừa nhằm giảm thiểu HVGH ở học sinh THCS.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

***3.1.* Đối tượng nghiên cứu**

Biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS.

***3.2.* Khách thể nghiên cứu**

3.2.1. Khách thể nghiên cứu thực trạng

- 468 học sinh tại 6 trường THCS Hưng Bình, THCS Đặng Thai Mai, THCS Nghi Mỹ, THCS Nghi Trung, THCS Thị Trấn Mường Xén và Phổ thông Dân tộc Nội trú THCS Kỳ Sơn tại tỉnh Nghệ An.

- 8 giáo viên chủ nhiệm của các lớp được nghiên cứu.

3.2.2. Khách thể nghiên cứu thực nghiệm.

Thực nghiệm phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao nhận thức về HVGH trong trường học và phát triển kĩ năng tự kiểm soát trên 80 học sinh THCS tại trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An. 80 học sinh được chia là 2 nhóm, trong đó, 40 học sinh là nhóm thực nghiệm và 40 học sinh là nhóm đối chứng.

4. Giả thuyết nghiên cứu

Hành vi gây hấn ở học sinh THCS ở mức độ trung bình với các biểu hiện đa dạng về loại hình như: gây hấn bằng hành động trên các đối tượng như với người khác, với đồ vật và với bản thân; gây hấn bằng thái độ như sự tức giận và thái độ thù địch.

Có sự khác biệt về giới trong biểu hiện HVGH. Học sinh nam có thường có biểu hiện gây hấn bằng hành động còn học sinh nữ thường có biểu hiện gây hấn bằng thái độ.

Có sự khác biệt về mức độ HVGH đối với các học sinh trên các địa bàn khác nhau. Những học sinh ở nông thôn, miền núi có tỉ lệ gây hấn hành động nhiều hơn và ngược lại, những học sinh ở thành phố có tỉ lệ gây hấn thái độ nhiều hơn.

Có sự khác biệt về học lực trong biểu hiện HVGH của học sinh. Học sinh có học lực khá giỏi thường có biểu hiện gây hấn như đố kị, ghen tị... nhiều hơn những học sinh có học lực trung bình.

Hành vi gây hấn của học sinh THCS chịu sự chi phối của nhiều yếu tố (Khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, học lực, khối lớp, địa bàn trường, mức độ chơi game giải trí). Trong đó, yếu tố khả năng tự kiểm soát là yếu tố ảnh hưởng nhiều nhất đến HVGH của các em.

Có thể phòng ngừa HVGH bằng các biện pháp giáo dục kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh THCS.

5. Nhiệm vụ nghiên cứu

5.1. Xây dựng cơ sở lí luận về HVGH, biểu hiện, mức độ của HVGH của học sinh THCS.

5.2. Khảo sát thực trạng biểu hiện, mức độ HVGH và các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH của học sinh THCS.

5.3. Đề xuất và thực nghiệm một số biện pháp phòng ngừa HVGH cho học sinh THCS thông qua việc phát triển kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh.

6. Giới hạn và phạm vi nghiên cứu

6.1. Về đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu HVGH của học sinh THCS trong môi trường học đường, bao gồm: thực trạng biểu hiện, mức độ, các loại HVGH và các yếu tố dự báo HVGH tại 6 trường THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An.

6.2. Về khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu 468 thiếu niên là học sinh đang học tại 6 trường THCS Hưng Bình, THCS Đặng Thai Mai, THCS Nghi Mỹ, THCS Nghi Trung, THCS Thị Trấn Mường Xén và Phổ thông Dân tộc Nội trú THCS Kỳ Sơn trên địa bàn tỉnh Nghệ An và 8 giáo viên chủ nhiệm lớp các em đang theo học.

7. Các phương pháp tiếp cận và phương pháp nghiên cứu

7.1. Cơ sở phương pháp luận nghiên cứu HVGH của học sinh THCS

7.1.1. Nguyên tắc hoạt động

Thông qua hoạt động, những đặc điểm tâm sinh lý của cá nhân hay của nhóm được hình thành, bộc lộ và phát triển. Vì vậy, để đánh giá thực trạng HVGH của thiếu niên, chúng tôi tiến hành nghiên cứu thông qua các hoạt động cụ thể của các em trong môi trường học đường (giao tiếp, học tập, vui chơi...) qua đó, các HVGH của học sinh được bộc lộ. Bên cạnh đó, HVGH cũng bị ảnh hưởng, tác động bởi các hoạt động khác của thiếu niên như giao tiếp với bạn bè, ứng xử của cha mẹ, thầy cô, hoạt động học tập, vui chơi của thiếu niên nên nghiên cứu HVGH cần nghiên cứu các hoạt động sống xảy ra xung quanh nó.

7.1.2. Nguyên tắc tiếp cận cấu trúc - hệ thống

Con người là một chỉnh thể thống nhất và vô cùng phức tạp. Các hiện tượng tâm lý chịu sự chi phối bởi nhiều yếu tố khách quan và chủ quan và các hành vi của thiếu niên cũng không nằm ngoài ngoại lệ đó. Hành vi là biểu hiện

của một cấu trúc, kết quả vận hành của một hệ thống. Tuy nhiên, trong mỗi hoàn cảnh, tình huống, môi trường khác nhau thì mức độ ảnh hưởng của các yếu tố nằm trong cấu trúc và hệ thống đó là khác nhau. Việc xác định đúng vai trò của các yếu tố trong những hoàn cảnh cụ thể là một việc làm quan trọng và cần thiết. Vì vậy, để nghiên cứu vấn đề này, chúng tôi xem xét thực trạng HVGH trên nhiều mặt như biểu hiện, mức độ, tính chất; các yếu tố khách quan và chủ quan tác động đến HVGH của học sinh như giới tính, độ tuổi, vùng miền, kết quả học tập, trình độ nhận thức, các đặc điểm tâm sinh lý cá nhân khác.

7.1.3. Nguyên tắc phát triển

Theo quan điểm duy vật biện chứng, mọi sự vật hiện tượng luôn biến đổi không ngừng. Các hành vi, hiện tượng tâm lý con người cũng không thể bất biến, chúng luôn nảy sinh, hình thành theo những quy luật, chiều hướng nhất định. Với sự độc lập tương đối của chúng, các hiện tượng tâm lý có thể chuyển hóa lẫn nhau, tác động qua lại làm nảy sinh các hiện tượng tâm lý mới.

Tâm lý con người luôn có sự nảy sinh, vận động và phát triển. Sự phát triển tâm lý là quá trình liên tục tạo ra những nét tâm lý mới đặc trưng cho các giai đoạn phát triển tâm lý nhất định cho nên khi nghiên cứu, phải thấy được sự biến đổi của tâm lý chứ không cố định, bất biến và chỉ ra những nét mới đặc trưng cho mỗi một giai đoạn phát triển tâm lý.

Nghiên cứu HVGH của học sinh THCS cũng dựa trên nguyên tắc phát triển. Ở mỗi giai đoạn lứa tuổi, tâm lý của học sinh luôn vận động, thay đổi. Do đó, cần nghiên cứu HVGH theo nguyên tắc phát triển để làm rõ quá trình, sự biến đổi, thay đổi trong tâm lý, hành động của HVGH của học sinh THCS.

7.2. Các phương pháp nghiên cứu cụ thể

Để thực hiện đề tài này, chúng tôi sử dụng phối hợp các phương pháp nghiên cứu sau:

7.2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

7.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

7.2.3. Phương pháp quan sát

7.2.4. Phương pháp phỏng vấn sâu

7.2.5. Phương pháp thực nghiệm

7.2.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

7.2.7. Phương pháp thống kê toán học

8. Đóng góp mới của luận án

Luận án có một số đóng góp như sau:

Về lí luận:

Luận án không phải là một công trình nghiên cứu đầu tiên về HVGH nhưng đã tập trung nghiên cứu HVGH trên đối tượng là học sinh THCS với những cách tiếp cận các lý thuyết tâm lý học phát triển, tâm lý học xã hội. Luận án đã hệ thống hóa và bổ sung một số vấn đề lý luận về khái niệm, biểu hiện và các loại HVGH của học sinh THCS, trong đó đã chỉ ra được cấu trúc tâm lý HVGH của học sinh THCS được chia là 2 nhóm chính: Nhóm HVGH biểu hiện qua thái độ và nhóm HVGH biểu hiện qua hành động. Bên cạnh đó, luận án đã góp phần làm sáng tỏ thêm lí luận tâm lý học về các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH như khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, cách ứng xử trong gia đình, mức độ chơi game giải trí..., góp phần làm phong phú thêm tri thức tâm lý học, giáo dục học ở nước ta.

Về thực tiễn:

Luận án đã chỉ rõ được thực trạng mức độ và biểu hiện HVGH của học sinh THCS.

Học sinh có xu hướng thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn gây hấn hành động. Có sự khác biệt giới trong HVGH của học sinh THCS. Học sinh nam thường gây hấn hành động nhiều hơn học sinh nữ, trong khi đó, học sinh nữ thường gây hấn thái độ nhiều hơn học sinh nam.

Có sự khác biệt về học lực trong việc thực hiện HVGH của học sinh. Học sinh có học lực xuất sắc, giỏi ở những trường chuyên, lớp chọn có mức độ gây hấn thái độ nhiều hơn các học sinh có học lực trung bình và yếu. Ngược lại, gây hấn hành động lại thường xuyên xảy ra ở học sinh có trung bình và yếu.

Luận án tập trung chỉ ra được mối quan hệ giữa HVGH biểu hiện qua thái độ và HVGH biểu hiện qua hành động và mối quan hệ giữa các thành tố HVGH như gây hấn với người khác, gây hấn với đồ vật, gây hấn với bản thân, sự tức giận và thái độ thù địch.

Xác định được thực trạng các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS (Khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, cách ứng xử trong gia đình, mức độ chơi game giải trí). Trong đó, yếu tố khả năng tự kiểm soát đặc biệt là kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập dự báo HVGH của học sinh THCS.

Tiến hành thực nghiệm thành công chương trình phòng ngừa HVGH cho học sinh THCS thông qua việc giáo dục kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh. Kết quả nghiên cứu của luận án có thể sử dụng làm tài liệu tham khảo cho giáo viên, học sinh và những người làm tâm lý học đường nói chung để giúp giảm thiểu HVGH cho học sinh.

9. Cấu trúc của luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, kiến nghị, tài liệu tham khảo, phụ lục, nội dung luận án gồm 3 chương:

Chương 1: Cơ sở lí luận về hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

Chương 2: Tổ chức và phương pháp nghiên cứu hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

Chương 3: Kết quả nghiên cứu thực tiễn hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

CHƯƠNG 1. CƠ SỞ LÍ LUẬN VỀ HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

1.1. Tổng quan nghiên cứu vấn đề

Hành vi gây hấn ở trường học trong giai đoạn hiện nay là một vấn đề nhức nhối và được toàn xã hội quan tâm. Do vậy, đã có rất nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới và cả Việt Nam tập trung nghiên cứu vấn đề này. Tổng quan tình hình nghiên cứu về HVGH trong trường học cho thấy, các nghiên cứu tập trung vào việc giải quyết các vấn đề lý luận cũng như thực tiễn về HVGH như: *1) Hướng nghiên cứu lý luận về HVGH*; *2) Hướng nghiên cứu thực tiễn HVGH; 3) Hướng nghiên cứu các yếu tố dự báo đến HVGH; 4) Hướng nghiên cứu các biện pháp phòng ngừa, can thiệp HVGH.* Dưới đây, chúng tôi sẽ tổng hợp một số những nghiên cứu về vấn đề này theo các hướng nghiên cứu nêu trên.

1.1.1. Hướng nghiên cứu lí luận về hành vi gây hấn

Các lý thuyết chính về hành vi gây hấn

Trên phương diện lí thuyết, các nghiên cứu về HVGH chủ yếu tập trung tìm hiểu khái niệm, bản chất, nguồn gốc và cách thức giảm thiểu hành vi này ở con người. Từ những thập niên 60 của thế kỉ XX, các nhà tâm lí học nghiên cứu về HVGH như Baron, Berkowitz, Buss, Zillmann... đều thừa nhận rằng gây hấn là một khái niệm khó nắm bắt và người ta đã tranh cãi gay gắt về cách định nghĩa gây hấn một cách chính xác nhất. Mặc dù có nhiều ý kiến khác nhau song phần lớn các nhà tâm lí học đều thống nhất một cách hiểu về khái niệm HVGH như là cách cư xử có chủ ý, gây tổn thương cho người khác, nhờ đó quá trình nghiên cứu phân tích và đưa ra các giải pháp được dễ dàng và cụ thể hơn, giảm thiểu các hiệu quả tiêu cực do hành vi này mang lại. Một số lý thuyết về HVGH được kế thừa trong việc xây dựng cơ sở lý luận của đề tài như lý thuyết bản năng, lý thuyết thất vọng hay lý thuyết học tập xã hội về HVGH sẽ được trình bày dưới đây.

Lý thuyết bản năng:

Nói đến lý thuyết bản năng về gây hấn, trước hết phải kể đến đại diện là Darwin. Ông khẳng định rằng: khi cuộc sống trở nên khó khăn hơn như có nạn đói hoặc chiến tranh, sự cạnh tranh sẽ xuất hiện để giúp cho cá thể có thể sinh tồn và duy trì sự sống và trong quá trình ấy, sự chọn lọc tự nhiên được diễn ra. Trong suốt quá trình phát triển của loài người, hung tính đóng vai trò quan trọng trong sự sống còn của các thành viên. Trong thời kì nguyên thủy, con người đã hình thành hung tính, gây hấn để săn bắt, giết chết các con vật, tiêu diệt các bộ lạc, thị tộc khác, giành người đẹp hoặc lãnh thổ của nhau… như vậy, HVGH chính là phương tiện để thỏa mãn bản năng sinh tồn của con người [Dẫn theo 14].

Thuyết bản năng của Frued (1920) và Lorenz (1966) đã trả lời cho câu hỏi: Gây hấn do yếu tố bẩm sinh quy định hay đó là kết quả của những gì con người học được trong quá trình sống? Thuyết bản năng xem xét sự gây hấn như là một bản năng bẩm sinh và cần thiết nhằm đảm bảo cho cá nhân tồn tại. Các cá thể phải gây chiến với nhau để giành cơ hội tiếp cận với những nguồn tài nguyên có giá trị như lương thực, đất đai, địa vị xã hội… Gây hấn là cần thiết trong nỗ lực đấu tranh để tồn tại và chọn lọc tự nhiên thuận tiện cho sự phát triển bản năng hiếu chiến của con người [Dẫn theo 14]. Như vậy, theo lý thuyết này, HVGH có nguồn gốc bẩm sinh, được bộc lộ qua những hành động cụ thể để giúp cho cá nhân duy trì sự tồn tại, sống còn của mình.

Lý thuyết thất vọng:

Khác với các quan điểm đến từ thuyết bẩm sinh, các tác giả Dollard, Doob, Miller, Mowrer, Sears (1939); Miller (1941) với lý thuyết thất vọng cho rằng nguồn gốc gây hấn không phải do bản năng sống, do gen hay do đặc điểm giải phẫu cơ thể quy định, gây hấn bắt nguồn từ sự đáp lại những hụt hẫng và đau đớn.

Theo Dollard, nếu sự thất vọng lặp đi lặp lại nhiều lần thì một lúc nào đó nó sẽ bùng lên, dẫn đến những HVGH quyết liệt.

Mô hình John Dollard giải thích về sự thất vọng tạo nên gây hấn:

Theo lý thuyết này, những người có xu hướng hành vi tấn công người khác và thuộc tuýp người hung hãn, dễ bị kích động. Tuy nhiên, thực tế đã chứng minh, rất nhiều trường hợp thủ phạm của HVGH được đánh giá là hiền từ, nhút nhát. Quan điểm này cho thấy nếu một người bị ngăn cản hoạt động để đạt tới mục đích nào đó sẽ có nguy cơ bị hụt hẫng. Anh ta sẽ phản ứng đối với những hẫng hụt đó bằng cách gây hấn với người hoặc vật thể cản trở hoạt động của anh ta, nhằm mau chóng thoát khỏi tình huống không thể chịu nổi [Dẫn theo 16].

Lí thuyết này tiếp cận giải thích HVGH của con người từ sự thất vọng, hẫng hụt của bản thân. Tiếp cận HVGH theo lý thuyết này chỉ ra, sự tức giận, hẫng hụt, thất vọng, hay thái độ thù địch là những biểu hiện cụ thể của HVGH. Như vậy, theo lý thuyết thất vọng thì HVGH là những phản ứng của cá nhân để đáp trả những hẫng hụt mà cá nhân đó đang phải trải qua trong cuộc sống như một cơ chế phòng vệ.

Lý thuyết học tập xã hội

Lý thuyết học tập xã hội về HVGH (Bandura, 1963) lại cho rằng gây hấn là kết quả của sự bắt chước và học hỏi xã hội. Theo tác giả Bandura, phần lớn các ứng xử của con người có được là do bắt chước. Nếu bố mẹ, thầy cô giáo tỏ ra hung hãn thì trẻ sẽ mau chóng bắt chước và thấy hành vi đó là bình thường. Ngược lại, nếu trẻ bị phạt một cách đúng mức vì cách ứng xử thô bạo thì tần số các HVGH của chúng cũng sẽ giảm dần. Ngoài ra trẻ dễ bị rơi vào các tưởng tượng hung tính, nhất là khi xem các bộ phim gây hấn và đồng nhất mình với các nhân vật trong phim. Bandura và các nhà tâm lí học theo thuyết học tập xã hội khẳng định phim ảnh có một tầm quan trọng trong việc hình thành và củng cố các ứng xử gây hấn ở trẻ em [Dẫn theo 16]. Như vậy, theo lý thuyết này, HVGH được hình thành do tập nhiễm, bắt chước. Cá nhân sống trong môi trường có nhiều yếu tố bạo lực sẽ có nguy cơ cao thực hiện các hành vi bạo lực, HVGH sau này. Đây cũng là cơ sở để đề tài xác định những yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS.

Tóm lại, các lý thuyết trên đưa ra được những quan điểm khác nhau về nguồn gốc cũng như biểu hiện của HVGH trong cuộc sống. HVGH có thể do yếu tố bẩm sinh, di truyền quy định như là một hành vi tự vệ, giúp cá nhân đấu tranh để sinh tồn, cũng có thể là những phản ứng của cơ thể nhằm đáp lại những hụt hẫng mà cá nhân đang phải trải qua. HVGH có thể được hình thành thông qua con đường bắt chước, tập nhiễm từ các yếu tố môi trường xung quanh.

1.1.2. Hướng nghiên cứu thực tiễn hành vi gây hấn trong trường học

Trên thực tế, trong những năm qua đã có rất nhiều nhà khoa học khác nhau trên thế giới quan tâm, tiến hành các nghiên cứu thực trạng HVGH trong trường học. Các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào việc chỉ ra thực trạng biểu hiện tỉ lệ, mức độ, nguyên nhân, đo đạc của HVGH trong trường học hiện nay. Trong phạm vi nghiên cứu, chúng tôi khái quát các công trình nghiên

cứu trong và ngoài nước về thực trạng HVGH trong trường học theo các nhóm vấn đề trên.

1.1.2.1. Thực trạng tỉ lệ, mức độ hành vi gây hấn trong trường học

Hành vi gây hấn nói chung và HVGH trong trường học nói riêng là vấn đề vô cùng nhức nhối, đã được các nhà nghiên cứu quan tâm tìm hiểu.

Nghiên cứu được tiến hành bởi AshfordR (2009) cùng với Tổ chức Phát triển Quốc tế tại Mỹ năm 2009 cho biết có 11,1% các học sinh tham gia đánh nhau trong đó có 6,7% học sinh nữ và 15,1% học sinh nam. Có 19,9% các học sinh thừa nhận bị dọa nạt và 5% học sinh đã không đến trường do cảm thấy không an toàn trong chính trường học của mình trong 1 tháng điều tra [45].

Nghiên cứu của Hiệp hội SIDA (Swedish Internatinal Development Cooperation Agency) năm 2011 trong trường học tại các nước Li-băng, Mô-rô-cô và Y-ê-men đã thống kê được các con số cụ thể về thực trạng gây hấn trong trường học như: Tại Mô-rô-cô có 58,8% học sinh trong độ tuổi 12-13 tuổi thừa nhận đã bị các thầy cô giáo sử dụng hình phạt thể chất, 35% học sinh cho rằng các em đã bị bạo hành tâm lý. Nghiêm trọng hơn, tại Li-băng số lượng học sinh thừa nhận đã bị bạo hành tại trường học lên tới 91,8% và có đến 45,6% học sinh đã thực hiện HVGH hoặc bị gây hấn.

Tác giả Griffiths nghiên cứu trên 8.000 học sinh 7 tuổi của viện nhi London về tình trạng trẻ em béo phì và đưa ra kết quả nghiên cứu như sau: Trẻ em bị béo phì có nguy cơ bị bắt nạt, bị gây hấn cao gấp 2 lần so với trẻ em bình thường và thường phải gánh chịu hậu quả lâu dài về sức khỏe, đặc biệt còn có nguy cơ đối mặt với những rắc rối về mặt xã hội và tâm lý [80].

Kết quả nghiên cứu của Tarshis (Hiệp hội trẻ em vịnh Area, Mỹ) thử nghiệm trên 270 học sinh từ lớp 3 đến lớp 6 tại 3 trường khác nhau ở Mỹ về thực trạng HVGH trong trường học cho thấy: Gần 90% học sinh từ lớp 3 đến lớp 6 tại Mỹ từng ít nhất một lần bị bạn học bắt nạt, ức hiếp. Ngoài ra, có đến 59% học sinh thừa nhận đã từng có hành động bắt nạt các bạn khác [119].

Còn theo tác giả Hsi-Sheng Wei, tỉ lệ học sinh bị gây hấn trong trường học tăng cao ở những nước châu Á như Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc [109'].

Reuter – Rice và cộng sự đã tiến hành điều tra ở các trường học nông thôn tại Mỹ cho thấy, trong 192 học sinh có 158 em (chiếm 82,3%) công nhận rằng đã trải nghiệm một vài hình thức của HVGH trong trường học ít nhất một lần trong ba tháng qua. Đây là kết quả cao hơn một cách có ý nghĩa đối với các nghiên cứu khác ở Mỹ. Kết quả này cho thấy, vấn đề HVGH trong trường học ở các vùng nông thôn cao hơn thành thị một cách có ý nghĩa [106].

Các tác giả: Kristine A, Michel Nelson, Krischine Jolivette thuộc trường Đại học Kentucky đã tiến hành nghiên cứu tổng quan về vấn đề *"Ngăn chặn HVGH chống đối xã hội ở Thanh thiếu niên"*. Ngăn chặn bao gồm 3 yếu tố: Hiểu được các yếu tố đẩy đứa trẻ vào rủi ro; Phát triển chương trình giúp trẻ vượt qua các nguy cơ đó; Thúc đẩy nhân tố bảo vệ có thể đem lại sự an toàn cho trẻ. Nghiên cứu cũng nhằm trả lời các câu hỏi: Đặc điểm đặc trưng của trẻ có HVGH? Các kiểu HVGH bộc lộ như thế nào? Nhân tố nào thúc đẩy trẻ có các HVGH và đâu là yếu tố ngăn chặn HVGH đó? Chương trình và chiến lược nào có thể ngăn chặn sự hình thành những HVGH và chống đối xã hội ở trẻ? Các nhà giáo dục học quốc tế cho rằng, xu thế "gây hấn" như virus đang lây lan mạnh trong các nhà trường. Để đối phó với tệ nạn này trong trường học, đã có nhiều hệ thống giải pháp khác nhau được đưa ra.

Nghiên cứu về thực trạng HVGH trong trường học tại các nước Châu Á cũng đưa ra những số liệu rất đáng báo động. Tại Nhật Bản trong năm học 2012, theo báo cáo của Bộ Giáo dục có đến 23.110 vụ bạo lực tại 10.137 trường học cả cấp II và cấp III [Dẫn theo 32]. Thực trạng HVGH trong trường học ngày càng gia tăng đáng kể ở nước này, Chính phủ Nhật Bản đã tiến hành một nghiên cứu về tình trạng gây hấn với bạn trong trường học. Nghiên cứu cho thấy, thực trạng HVGH trong trường học đã tăng hơn 5% trong năm 2003 so với năm trước đó. Sách trắng tại nước này thống kê có 23.351 vụ bắt nạt trường học diễn ra

vượt hơn các năm trước đó rất nhiều. Lý giải về sự gia tăng vấn nạn HVGH trong trường học, tác giả David G. Myers (2005) cho rằng: Đất nước và con người Nhật Bản được biết đến với đặc tính thuần nhất nên con người có xu hướng tìm kiếm sự tương đồng để có cảm giác tin cậy vì an toàn. Vì vậy, những sự khác biệt thường dẫn đến sự thiếu hòa hợp hoặc không được chấp nhận. Sự nghiêm khắc nổi tiếng của nhà trường và giáo viên Nhật Bản bị coi là một nguyên nhân dẫn tới tệ nạn bắt nạt.

Theo số liệu từ Bộ Giáo dục Hàn Quốc: thống kê theo số liệu của đường dây nóng cảnh sát, trong năm 2010 chỉ có 280 vụ bạo lực trong trường học thì đến năm 2012 đã có đến 34.968 vụ việc xảy ra [Dẫn theo 32]. Để ngăn ngừa nạn gây hấn tại các trường học, Hàn Quốc đã đưa ra các bộ luật chống HVGH trong trường học, đồng thời người dân nước này đã tham gia nhiều cuộc vận động nâng cao nhận thức về HVGH trong trường học, tư vấn cũng như đưa ra các biện pháp nhằm hỗ trợ các nạn nhân là học sinh. Hệ thống cảnh sát học đường cũng được tăng cường để làm giảm thiểu vấn nạn HVGH trong trường học.

HVGH trong trường học là một trong những vấn đề dành được nhiều sự quan tâm nghiên cứu của các nhà khoa học. Bên cạnh những tác giả ở nước ngoài, ở Việt Nam, các nghiên cứu về HVGH trong trường học của các tổ chức phối hợp với các nhà khoa học như: UNICEF và Trần Vân Anh; UNICEF cùng với Uỷ ban dân số giáo dục trẻ em, Quỹ cứu trợ trẻ em Thụy Điển và Plan international; Tổ chức cứu trợ trẻ em Thuỵ Điển (SCS) & Trung tâm Nghiên cứu ứng và Ứng dụng khoa học về Giới - Gia đình - Phụ nữ và Vị thành niên (CSAGA)... cũng được quan tâm nghiên cứu.

Từ năm 2003, UNICEF cùng với uỷ ban dân số giáo dục trẻ em, quỹ cứu trợ trẻ em Thuỵ Điển và Plan international đã và đang tiến hành một số nghiên cứu nhằm đánh giá mức độ gây hấn và lạm dụng trẻ em ở Việt Nam. Một nghiên cứu tiến hành trên 2.800 người tham gia (chủ yếu là trẻ em) ở 3

tỉnh An Giang, Lào Cai và Hà Nội cho thấy, trừng phạt thân thể (đánh đập) là hình thức gây hấn phổ biến ở gia đình và trường học, các hình thức gây hấn khác như lạm dụng từ ngữ, bắt nạt và chứng kiến gây hấn gia đình cũng khá phổ biến.

Trung tâm Nghiên cứu và Ứng dụng Khoa học về Giới - Gia Đình - Phụ Nữ và vị thành niên năm 2004 đã thực hiện đề tài*: "Thực trạng trừng phạt thân thể trẻ tại nhà trường, gia đình và nhận thức của phụ huynh, giáo viên, học sinh về vấn đề này tại 3 trường ở Hà Nội"*. Nghiên cứu này cũng cho thấy, thực trạng trừng phạt thân thể đối với trẻ em ở Việt Nam trong giai đoạn này là rất nghiêm trọng, đặc biệt cả trong môi trường học đường.

Viện Khoa học Dân số, Gia đình và Trẻ em, Vụ Trẻ em; Trung tâm Dịch vụ Truyền thông - Tư vấn Dân số, Gia đình và Trẻ em thuộc Uỷ ban Dân số, Gia đình và Trẻ em Việt Nam; Tổ chức Cứu trợ Trẻ em Thuỵ Điển (SCS); Tổ chức Plan; Quỹ Nhi đồng Liên hiệp quốc (UNICEF) cùng với Cefacom, CSAGA và Viện Tâm lý - Viện Khoa học Xã hội Việt Nam cùng thực hiện một nghiên cứu về *"Tình hình giáo dục trẻ em trong gia đình và nhà trường khi trẻ mắc lỗi"* vào năm 2005. Mục đích chính của nghiên cứu này là tìm hiểu nhận thức về việc trừng phạt thân thể và tinh thần trẻ em, những cảm xúc, suy nghĩ và mong muốn của trẻ khi bị phạt, các hình thức giải quyết xung đột ở trường và tại gia đình, đồng thời tìm hiểu thái độ của trẻ em và người lớn đối với các hình thức phạt thân thể và tinh thần đối với trẻ em. Kết quả nghiên cứu này cho thấy: có nhiều người lớn và trẻ em chưa nhận thức đúng và đầy đủ về hình phạt thể chất và hình phạt tinh thần. Nhiều người lớn và trẻ em có xu hướng coi trừng phạt thân thể chỉ bao gồm các biện pháp hành hạ về mặt thể chất, và còn nhiều hình thức hành hạ gián tiếp như bắt lao động quá sức và nhốt giam là thuộc phạm trù khác, đôi khi gắn nó vào dạng hình phạt tinh thần. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra, trừng phạt tinh thần và thân thể đối với trẻ em có mức độ phổ biến cao. Mái ấm gia đình cũng là nơi

trẻ bị tổn thương nhiều nhất. Hầu hết các trẻ em đều mong muốn mình không bị phạt hoặc hy vọng các hình thức phạt sẽ chấm dứt hoặc giảm bớt. Nhiều em cho rằng cách tốt nhất để làm người lớn đưa trẻ vào kỷ luật là khuyên bảo và giải thích cho các em biết mình đã làm sai, thay vì chửi mắng và đánh đập.

Tác giả Phan Mai Hương (2009), với bài viết *"Thực trạng bạo lực học đường hiện nay"* đã bước đầu phác thảo bức tranh về tình trạng HVGH trong trường học hiện nay về số lượng, mức độ hành vi gây hấn trong trường học. Tác giả bài viết cũng cho rằng, HVGH trong trường học là vấn đề cần được nghiên cứu sâu và có những giải pháp về cơ chế, chính sách cũng như sự đóng góp nguồn lực của toàn xã hội để xây dựng một môi trường giáo dục thực sự trong lành cho thế hệ tương lai của đất nước [24].

Tác giả Hoàng Xuân Dung (2010) thuộc Trung tâm nghiên cứu về Phụ nữ - Đại học Quốc gia Hà Nội có bài nghiên cứu "*Khác biệt giới trong HVGH của học sinh Trung học phổ thông*". Dựa trên số liệu phân tích điều tra của tác giả Trần Thị Minh Đức và mở rộng, tác giả chỉ ra rằng ở một mức độ nhất định như sự khiêu khích thấp thì học sinh nam có xu hướng HVGH nhiều hơn học sinh nữ [10]. Nhưng trong những hoàn cảnh nghiêm trọng như bị xúc phạm, dù là học sinh nam hay nữ thì đều có những HVGH để đáp trả. Điểm khác biệt là so với nam thì các em nữ thường chọn cách gây hấn gián tiếp làm nạn nhân tổn thương về tinh thần hơn là về mặt thể xác [10], [87] và trái lại, các em nam lại gây hấn công khai phổ biến hơn [10].

Trong đề tài "*Thực trạng về gây hấn của học sinh trong trường trung học phổ thông (THPT)*" của Trần Thị Minh Đức tiến hành nghiên cứu từ tháng 4/2009 đến 3/2010, kết quả nghiên cứu cho thấy về mức độ gây hấn của học sinh chỉ có 0,1% học sinh không bao giờ gây hấn, 95,3% học sinh thỉnh thoảng có gây hấn và 4,5% học sinh gây hấn thường xuyên. Về mức độ bị gây hấn của học sinh bởi những bạn cùng học, số liệu nghiên cứu cho thấy 2,6% học sinh thường xuyên bị gây hấn và 97,4% học sinh thỉnh thoảng bị gây hấn trong phạm vi học đường [13].

Nghiên cứu của Đặng Văn Minh năm 2016 trên đối tượng là 600 học sinh THCS và THPT trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh (cả ngoại thành và nội thành) đã chỉ ra được hơn 38% các học sinh THCS cảm thấy khó khăn trong việc kiểm soát bản thân. Các em dễ bị bạn bè lôi kéo, dụ dỗ tham gia vào các hành động gây tổn thương cho người khác mà không để ý đến hậu quả có thể gây ra [27].

Như vậy, trong thời gian gần đây, HVGH trong trường học diễn ra khắp mọi nơi, trên mọi nền văn hóa khác nhau và ngày một gia tăng quá nhanh không chỉ về số lượng mà các hình thức gây hấn cũng trở nên đa dạng, mức độ nặng hơn và gây ra hậu quả nghiêm trọng. Trước thực tiễn ấy, các nhà nghiên cứu không chỉ tập trung chỉ ra thực trạng mức độ và biểu hiện của HVGH trong trường học mà còn nghiên cứu nguyên nhân, hậu quả và các giải pháp nhằm hạn chế HVGH trong trường học.

1.1.2.2. Hậu quả của hành vi gây hấn trong trường học

Tìm hiểu về hậu quả của gây hấn giữa học sinh với học sinh đã được rất nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và dành thời gian như: Noaks & Noaks, Gilmartin, Bulack, Fulbright and Williams, Osofsky, Brockenbrough, Bagley, Pritchard, Robinson, Sabrina, Trần Thị Minh Đức, Trần Thị Tú Anh, Phan Mai Hương... Các nhà nghiên cứu đều khẳng định gây hấn có ảnh hưởng rất tiêu cực đến học sinh. Sự ảnh hưởng đó thể hiện ở các mặt sau:

HVGH trong trường học gây ảnh hưởng xấu đến thể chất lẫn tinh thần của học sinh. Trong các nghiên cứu của mình, các tác giả Trần Thị Minh Đức, Trần Thị Tú Anh, Phan Mai Hương, Olweus đã khẳng định HVGH trong trường học gây ảnh hưởng về thể chất lẫn tinh thần cho cả người gây hấn và đối tượng bị gây hấn [1], [14], [24]. Bên cạnh đó, phần lớn các học sinh trong trường học đều là những người trực tiếp chứng kiến hành vi này. Một số các em sẽ rơi vào trạng thái vô cảm hoặc có những cảm giác bất lực, sợ hãi. Một số em khác cảm thấy day dứt vì mình không thể làm gì để ngăn cản sự việc, một

số khác có cảm giác thiếu an toàn, lo lắng, hạn chế sự sáng tạo. Tất cả những điều đó làm cho môi trường học đường trở nên không thân thiện, bầu không khí học tập của học sinh trở nên căng thẳng [14]. Số liệu cho thấy, 56% nam và 33% nữ cho biết các em sợ hãi khi trở thành nạn nhân của HVGH trong trường học. Chính những nỗi sợ hãi về HVGH trong trường học đã khiến cho 16% nữ và 21% nam đem vũ khí đi để phòng vệ [97].

Nạn nhân của HVGH trong trường học bị ảnh hưởng cả về mặt học tập lẫn mặt xã hội. Nạn nhân thường có điểm tự đánh giá bản thân thấp hơn và mức độ lo âu và trầm cảm cao hơn so với nhóm không phải là nạn nhân [77]. Nạn nhân không chỉ bị tấn công mà các em cũng bị cô lập với các bạn [55]. Nạn nhân của HVGH cũng có nhiều khả năng sẽ trở thành người thực hiện HVGH trong tương lai [98]. Nghiên cứu về nạn nhân bị gây hấn đã chỉ ra rằng những sinh viên bị gây hấn vừa có thái độ hung dữ (hung tính) vừa có nhiều hành vi có nguy cơ cao hơn so với bạn cùng lứa. Hành vi có nguy cơ như: sở hữu vũ khí, sử dụng rượu và thuốc phiện, tham gia vào băng nhóm và đánh nhau ở trường.

HVGH trong trường học cũng gây ra những hậu quả nghiêm trọng về kinh tế. Hậu quả về kinh tế bao gồm các chi phí cho việc chăm chữa về tinh thần và thể chất, chi phí cho các dịch vụ công như chi phí bắt giữ, chi phí cai nghiện, chi phí bỏ học và lớn lên không có việc, chi phí bồi thường cho các tài sản bị hư hại… [47].

HVGH trong trường học có ảnh hưởng đến sức khỏe tâm thần: Trong các mẫu chọn học sinh đã kiểm tra tại Istabul, Thổ Nhĩ Kỳ, tỉ lệ bị gây hấn cao và liên quan đến biểu hiện của trầm cảm. Sự tiếp tục trải nghiệm gây hấn và căng thẳng trong các mối quan hệ xã hội sẽ dẫn đến các biểu hiện tâm thần [112]. Thanh thiếu niên nam là bắt nạt cùng lứa trải nghiệm mức độ stress và lo lắng cao. Các em cho rằng, môi trường trường học của các em không an toàn và sợ có HVGH trong trường học [96].

Như vậy, hậu quả mà HVGH trong trường học gây ra cho các học sinh không chỉ là những tổn thương về thể chất mà còn là những tổn thương về tinh thần, tâm lý của các em, ảnh hưởng đến môi trường học đường cũng như chất lượng giáo dục. HVGH không chỉ tác động đến tâm lý của học sinh là nạn nhân bị gây hấn mà còn ảnh hưởng đến những em thực hiện và chứng kiến HVGH, gây nên những hậu quả khôn lường.

1.1.2.3. Các thang đo hành vi gây hấn

Trên thế giới đã nhiều công cụ đo đạc về HVGH đã được xây dựng và sử dụng trong các nghiên cứu. Dưới đây là một số thang đo tiêu biểu đo đạc về HVGH nói chung.

Thang đo *"The Overt Aggression scale"* của Yudofsky và cộng sự (1986) với 16 câu miêu tả các biểu hiện của HVGH, được tác giả thiết kế dưới hình thức tích chọn nhằm đo lường HVGH cho cả người lớn và trẻ em. Thang đo gồm 4 nhân tố: gây hấn với bản thân, gây hấn với đồ vật, gây hấn bằng lời nói và gây hấn với người khác. Tác giả phân loại thang đo dựa trên sự phân loại biểu hiện tác động đến chủ thể nạn nhân của tính gây hấn. Mỗi đối tượng đều có 4 mức độ tác động từ nhẹ đến nặng tương ứng với 4 mức độ nghiêm trọng của HVGH.

Buss và cộng sự (1992) đã dựa trên sự phân loại hình thức biểu hiện của HVGH để thiết kế thang đo *"The Aggression Questionnaire"* mô tả HVGH gồm 4 nhân tố: gây hấn thể chất, gây hấn bằng lời nói, tức giận và thù địch với 29 câu dưới dạng Likert 5 điểm. Thang đo được dùng cho thanh thiếu niên có độ tuổi từ 18 đến 20 tuổi [58].

Thang đo *"The aggression Scale"* của Orpinas và cộng sự (2001) dành cho đối tượng là học sinh THCS (cụ thể khối 6, 7, 8) bao gồm 11 câu được tác giả thiết kế theo Likert 3 điểm. Trong thang đo này, dựa trên sự phân loại hình thức biểu hiện của tính gây hấn, tác giả phân loại HVGH gồm 3 nhân tố: gây hấn thể chất và lời nói, tức giận. Thang đo gồm 11 câu đại diện cho 3 nhân tố, cụ thể: 2

nhân tố đầu tiên, gây hấn thể chất và gây hấn bằng lời là những hành vi trực tiếp gây hấn với người khác. Nhân tố thứ 3, sự tức giận đại diện cho kích thích tình cảm có thể dẫn đến gây hấn [100]. Ba nhân tố này cũng được bắt gặp ở những thang đo khác [54].

Gần đây, Cecil và cộng sự (2016) đã thiết kế thang đo *"Pictorial Measure of Caregiver Aggression"* dành cho thanh niên từ 16 đến 24 tuổi với mục đích đánh giá lịch sử chấn thương và mức độ của các triệu chứng tâm thần sau bạo hành. Thang đo như một bảng báo cáo tự tóm tắt được thiết kế dưới dạng sử dụng các hình ảnh minh họa. Thang đo này có mối tương quan đáng kể với các báo cáo về triệu chứng tâm thần. Các phát hiện ban đầu đã cung cấp độ tin cậy và độ hiệu lực của bảng hỏi như một công cụ sàng lọc ngắn cho những người chăm sóc sức khỏe tinh thần cho người khác [62].

Webster và cộng sự (2014) đã phát triển và xây dựng một bảng hỏi ngắn thay thế cho bảng hỏi của Buss và cộng sự (1992) để phù hợp khảo sát nhanh, ngắn gọn với tên gọi là *"The Brief Aggression Questionnaire"*. Thang đo dành cho thanh thiếu niên tuổi từ 17 đến 36 tuổi, bao gồm 12 câu thiết kế theo Likert 10 điểm. Trong thang đo này, HVGH được chia làm 4 nhân tố: Gây hấn thể chất, gây hấn bằng lời nói, tức giận, thù địch.

Tác giả Trần Văn Công (2016) đã xây dựng và phát triển thang đo tính gây hấn cho học sinh THCS dựa trên cơ sở dịch và thích nghi hóa các thang đo ở nước ngoài. Trong thang đo này, tác giả phân loại tính gây hấn gồm hai nhân tố là gây hấn hành vi và gây hấn thái độ [8].

Tác giả Trần Thị Minh Đức (2008 - 2010) dựa trên hình thức biểu hiện, đã xây dựng thang đo HVGH cho học sinh THPT bao gồm hai loại cơ bản là gây hấn thể chất và gây hấn tinh thần [13].

Tổng hợp các tài liệu cho thấy HVGH được đo đạc ở những thang đo khác nhau cho ra những hình thức biểu hiện khác nhau như: gây hấn bằng lời nói, gây hấn bằng thể chất, gây hấn tinh thần, tức giận và thù địch, những

hình thức này tác động trên cả 2 loại đối tượng là: cá nhân chủ thể và đối tượng khách quan. Như vậy, việc đo đạc về HVGH của học sinh đã được các nhà khoa học trong và ngoài nước quan tâm và xây dựng thành công các thang đo về HVGH ở những lứa tuổi khác nhau. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tổng hợp và kế thừa các thang đo của các tác giả Buss (1992), Orpinas (2001), Yudofsky (1986) để xây dựng nên thang đo về HVGH phù hợp với nghiên cứu của mình.

1.1.3. Các yếu tố dự báo đến hành vi gây hấn trong trường học

Sự phát triển tâm lý phụ thuộc vào nhiều yếu tố khách quan và chủ quan khác nhau. Các yếu tố dự báo đến HVGH của học sinh THCS có thể xem xét dưới các khía cạnh sau đây:

Khả năng tự kiểm soát:

HVGH được gây ra bởi rất nhiều nguyên nhân tuy nhiên yếu tố quyết định chính vẫn là khả năng tự kiểm soát. Những nguyên nhân của biểu hiện gây hấn thường là sự thất bại của sự tự kiểm soát. Theo Denson và cộng sự (2011), DeWall và cộng sự (2007): Khi năng lực kiểm soát giảm, đặc biệt là sau một hành vi xúc phạm lăng mạ, khi sự tự điều tiết giảm người trong cuộc có nhiều khả năng gây hấn. Khi các điều kiện về gây hấn tương đối yếu (ví dụ khi không bị xúc phạm) thì sự tự điều chỉnh suy giảm cũng không làm tăng HVGH. Việc này bị chi phối bởi đặc điểm của sự tự kiểm soát: Những người có khả năng tự kiểm soát thấp thường có xu hướng đáp trả lại khiêu khích, những người có sự kiểm soát cao lại ít hoặc không thể hiện ý đồ của sự phản ứng ấy [66], [67].

Còn Stucke và cộng sự (2006) qua 3 thí nghiệm lại một lần nữa khẳng định: Nếu khả năng tự kiểm soát bị hạn chế thì khả năng ức chế hành vi hung hăng thấp hơn và dẫn đến mức độ của HVGH cũng được thực hiện mạnh mẽ hơn [116].

Tangney và cộng sự (2004) trong phần vai trò của sự tự kiểm soát có chỉ ra rằng, tự kiểm soát có vai trò trực tiếp kiềm chế sự bốc đồng, nguyên nhân

trực tiếp gây ra HVGH. Sự tự kiểm soát kém dẫn đến rất nhiều tệ nạn như nghiện ma túy, nghiện rượu và lạm dụng các chất cấm [118].

Theo nghiên cứu của các tác giả Patterson, Forgatch và Yoerger (1998), những trẻ thiếu sự kiểm soát hành động, chống đối xã hội từ sớm sẽ có tương lai tồi tệ hơn nhiều những trẻ có những hiện tượng này muộn hơn [101]. Trẻ có chỉ số IQ thấp cũng có xu hướng gây hấn nhiều hơn. Các nghiên cứu khác, ví dụ nghiên cứu của Moffitt (1990), cũng cho thấy rằng bé trai có vấn đề kĩ năng vận động, khó khăn tập trung và khả năng đọc có xu hướng phát triển các hành vi chống đối xã hội sau này.

Ngoài ra, việc học sinh sử dụng các chất kích thích (rượu, ma túy, v.v.) cũng khiến các em càng khó kiểm soát bản thân và dễ thực hiện các HVGH với cường độ mạnh hơn [50], [116].

Đặc biệt, ở đối tượng học sinh còn xảy ra hiện tượng hút thuốc lá, hút cỏ, hút keo, hút shisha,v.v. những chất gây nghiện với giá thành rẻ, gây ra sự ảo giác về tâm lý, mất kiểm soát và ảnh hưởng xấu tới sức khỏe.

Tần suất bỏ học, việc dừng học cũng là các chỉ báo về nguyên nhân của HVGH [112].

Như vậy, trong phạm vi tài liệu tìm kiếm được cho thấy chưa có nghiên cứu nào chỉ ra mối quan hệ cụ thể giữa khả năng tự kiểm soát với từng loại biểu hiện của HVGH. Và tại Việt Nam, tính tới thời điểm này, vẫn chưa có một nghiên cứu nào quy mô và chuyên sâu về mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và HVGH. Chính vì vậy trong đề tài này, bên cạnh nghiên cứu thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH, chúng tôi nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH của học sinh trong đó tập trung nghiên cứu khả năng tự kiểm soát của các em.

Yếu tố gia đình:

Gia đình là môi trường đầu tiên tác động và hình thành nên nhân cách con người. Phong cách giáo dục của cha mẹ, ứng xử của cha mẹ và con cái

trong gia đình, mối quan hệ gắn kết giữa cha mẹ và con cái là rất quan trọng trong việc hình thành những đặc điểm tâm lý cá nhân. Ngày nay, sự phát triển của kinh tế kéo theo hệ lụy là áp lực công việc, thời gian khiến cho phụ huynh chưa sâu sát được với con cái để có thể kịp thời uốn nắn. Cùng với một số nguyên nhân từ phương pháp giáo dục gia đình, nhà trường, đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh đã ảnh hưởng không nhỏ đến đời sống tinh thần, tính cách của các em học sinh hiện nay [3].

Việc tiếp xúc với HVGH trong gia đình và cùng với việc sử dụng các chất gây nghiện cũng là nguyên nhân cơ bản dẫn đến tình trạng HVGH trong trường học ngày một gia tăng, đặc biệt là nạn gây hấn tình dục trong học đường. Ở Pháp: Nghiên cứu của Catherine Blaya thuộc đại học Bordeaux 2 cho thấy khoảng 20% đến 40% các em học sinh là nạn nhân của HVGH có xu hướng thực hiện HVGH mà các em đã từng phải chịu đựng nhằm vào các bạn khác [59].

Hành vi bạo lực, gây hấn, sự thiếu kiểm soát là kết quả của một tiến trình giáo dục trước đó bao gồm giáo dục gia đình, nhà trường, xã hội. Bên cạnh đó, con cái chính là tấm gương phản chiếu kết quả của những gì đã được truyền dạy bởi ông bà, cha mẹ từ rất lâu trước đó chứ không phải là một sự thay đổi tính cách trong nhất thời [36]. Như vậy, xem xét HVGH của học sinh không thể không xem xét các vấn đề về hoàn cảnh gia đình của các em.

Yếu tố bạn bè:

Hoạt động chủ đạo của học sinh lứa tuổi trung học là học tập và quan hệ bạn bè. Chính vì thế, bạn bè là yếu tố chính ảnh hưởng tới sự hình thành và phát triển khả năng tự kiểm soát của mỗi người. Bạn bè ngang hàng giúp phát triển những kĩ năng xã hội và cách cư xử với những người xung quanh. Trong quá trình tương tác với bạn bè, hành vi của học sinh được tiếp nhận và phản ứng lại thông qua cảm nhận của bạn, nhờ quan sát các phản ứng đáp lại của bạn, học sinh nhận ra hiệu quả tác động của mình từ đó mà tăng cường hoặc giảm thiểu hành vi ấy [36].

Yếu tố nhà trường:

Nhà trường giữ một vai trò đặc biệt quan trọng đối với sự hình thành và phát triển khả năng kiểm soát của mỗi người. Vai trò và chức năng của nhà trường: thiết chế xã hội có chức năng đặc thù hóa cá nhân vì vậy có nhiệm vụ xác định mục tiêu phát triển cả đời của cá nhân [36]. Bản chất của sự tự kiểm soát là điều chỉnh hành vi cá nhân sao cho phù hợp với yêu cầu xã hội [79]. Chính vì thế, những nội quy, những hình phạt khi học sinh làm sai là một yếu tố ảnh hưởng quyết định đến khả năng tự kiểm soát và HVGH của học sinh THCS. Nếu những quy định ấy được thực hiện công bằng, nghiêm túc thì sẽ tạo tiền đề tốt cho sự phát triển của sự tự kiểm soát và kìm hãm được tính gây hấn. Không chỉ thế, nhà trường còn tạo được môi trường học tập nhân văn, ngăn chặn được những yếu tố ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển của học sinh [36].

Internet, đặc biệt là mạng xã hội hay các trò chơi game bạo lực cũng ảnh hưởng vô cùng lớn đến sự phát triển cá nhân của cá nhân. Đây là một lực lượng tác động lớn, thường xuyên, hàng ngày đến sự hình thành và phát triển tâm lý cá nhân cũng như sự kiểm soát và tính gây hấn. Sự tác động này đối với sự kiểm soát và tính gây hấn được thể hiện qua 2 nội dung sau: sự mất kiểm soát trong tần suất sử dụng, cá nhân có xu hướng ngày càng dành nhiều thời gian cho các phương tiện đại chúng, mạng xã hội. Không chỉ vậy, mạng xã hội, phim ảnh còn cung cấp cho học sinh những khuôn mẫu hình ảnh đa dạng, trong đó bao gồm cả những hình ảnh bạo lực, suy giảm tính nhân văn và đặc biệt là sự xuất hiện của các trò chơi bạo lực [36].

Kim và cộng sự (2008) có chỉ ra rằng: nghiện game bạo lực là một trong những yếu tố trung gian của mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và biểu hiện của tính gây hấn. Những người kiểm soát bản thân tốt thường không hoặc ít nghiện game bạo lực và ngược lại những người hay chơi các trò chơi bạo lực thường có xu hướng thực hiện HVGH nhiều hơn. Nói cách khác, khả

năng tự kiểm soát tỉ lệ nghịch với nghiện game bạo lực và HVGH lại tỉ lệ thuận với game bạo lực [85].

Nghiện game bạo lực là điều kiện tăng HVGH và làm giảm đi khả năng kiểm soát của mỗi người [85]. Cụ thể, khi thanh thiếu niên tiếp xúc nhiều với game bạo lực thì sẽ có nguy cơ gia tăng suy nghĩ, thái độ và biểu hiện của hành vi gây hấn; gia tăng các kích thích gây hấn, đồng thời làm giảm hành vi tự kiểm soát, thái độ thiện chí của các em. Tiếp xúc nhiều với game bạo lực còn có nguy cơ ảnh hưởng tới sức khỏe tâm thần của trẻ em và thanh thiếu niên [14].

Đặc biệt, sự phát triển của mạng xã hội (Facebook, Twitter, My Space, v.v.) dù cung cấp một kênh thông tin đa dạng, phong phú tuy nhiên không có tính chọn lọc. Điều này dẫn đến việc mất kiểm soát khi học sinh chơi các trò chơi điện tử, xem phim và tiếp xúc với các văn hóa phẩm chưa được kiểm định từ internet [3]. Bên cạnh đó, nó còn là môi trường trung gian để học sinh có thể thực hiện biểu hiện của tính gây hấn với hình thức gây hấn phức tạp hơn: bắt nạt trực tuyến. Bắt nạt trực tuyến là một hình thức mới và để lại hậu quả nghiêm trọng hơn so với những hình thức bắt nạt, bạo lực học đường khác [6].

1.1.4. Các biện pháp phòng ngừa, can thiệp hành vi gây hấn

Tác giả Bull (2009) với chương trình *"Fairplayer.manual"* là một chương trình can thiệp tại trường học dành cho học sinh từ 14 đến 17 tuổi với mục tiêu ngăn chặn hình thức bắt nạt và gây hấn. 119 học sinh bao gồm 64 học sinh nữ, 55 học sinh nam đến từ 1 trường học ở Berlin, Đức tham gia vào thực nghiệm, trong đó 43 học sinh tham gia vào can thiệp dài hạn với 10 tuần thực nghiệm, 41 học sinh tham gia can thiệp ngắn hạn, 35 học sinh còn lại là nhóm đối chứng. Kết quả thực nghiệm cho thấy, chương trình đã giúp giảm thiểu 7% tỉ lệ học sinh rời trường học, vắng mặt trong các buổi học..., giúp giảm thiểu và ngăn chặn nạn bắt nạt và gây hấn tại trường [57].

Tác giả Webster-Stratton (2005) đã xây dựng chương trình nhằm phòng ngừa HVGH cho học sinh dưới 6 tuổi thông qua việc khuyến khích năng lực

xã hội và cảm xúc ở các em. Trong nghiên cứu này, tác giả chỉ đề xuất về hướng can thiệp với nội dung bao gồm: Hướng thứ nhất là tập huấn cho cha mẹ bằng cách dạy cha mẹ các chiến lược kỷ luật tích cực và không bạo lực cũng như các phương pháp nuôi dạy con giúp thúc đẩy năng lực xã hội và tình cảm. Hướng thứ hai là các can thiệp tập trung vào trẻ em được thiết kế để trực tiếp nâng cao năng lực xã hội, cảm xúc và nhận thức của trẻ bằng cách dạy các kỹ năng xã hội phù hợp, giải quyết vấn đề hiệu quả, quản lý tức giận và ngôn ngữ cảm xúc. Hướng thứ ba là đào tạo giáo viên để thực hiện các chiến lược quản lý lớp học hiệu quả để họ có thể giảm thiểu HVGH trong lớp học và tăng cường năng lực xã hội, cảm xúc và học tập [124].

Isaacs (2012) đã thiết kế chương trình phòng ngừa HVGH thông qua lý thuyết tiếp cận trị liệu gia đình cổ điển của Haley (1980, 1991), Fishman (1988) hoặc gần đây hơn Micucci (1998). Tác giả đề xuất và khuyến nghị các hướng can thiệp để giúp giảm thiểu HVGH cho thanh thiếu niên. Hướng tiếp cận này nhấn mạnh vào xây dựng mối quan hệ giữa cha mẹ và vị thành niên để đạt được những thỏa thuận thống nhất về ứng xử trong gia đình: Chiến lược hành vi bao gồm việc chỉ rõ các vấn đề: (a) hành vi nào của thiếu niên không được sự đồng thuận của cha mẹ - hành vi mục tiêu; (b) những quy tắc mà thanh thiếu niên phải tuân thủ; (c) những gì sẽ xảy ra nếu thiếu niên không tuân thủ các quy tắc; (d) hỗ trợ của cha mẹ trong việc thực hiện các quy tắc và (e) điều trị các vấn đề hôn nhân, nếu cần [84].

Ostrov (2009) đã thực nghiệm dự án *"Tình bạn thời thơ ấu",* trên 202 trẻ em được chọn và phân ngẫu nhiên vào 9 lớp học để tiến hành can thiệp, 202 trẻ em ở 9 lớp còn lại làm lớp đối chứng. Chương trình kéo dài 6 tuần bao gồm 4 nội dung: phát triển thể chất, tổ chức các buổi trò chuyện tích cực, tham gia các hoạt động lành mạnh và chăm sóc sức khỏe bản thân. Kết quả nghiên cứu cho thấy chương trình có tác động làm giảm thiểu HVGH về thể chất và gây hấn về quan hệ cho trẻ, cũng như có khuynh hướng tăng cường

hành vi xã hội nhiều hơn so với nhóm đối chứng. Thực nghiệm đã được đánh giá là mang lại hiệu quả đối với các trẻ em [99].

Một số tác giả ở Việt Nam khi nghiêm cứu về các chương trình giúp phòng ngừa, can thiệp để giảm thiểu HVGH trong trường học cũng đã đưa ra những khuyến nghị như giáo dục kĩ năng sống, kĩ năng kiểm soát cảm xúc (Tô Lan Phương, 2016); Giáo dục hành vi ứng xử văn hóa (Nguyễn Đạt Đạm, Nguyễn Minh Thức, 2016)... và các tác giả đều thống nhất cần phối kết hợp giữa giáo dục gia đình, nhà trường và tự giáo dục để nhằm giảm thiểu HVGH cho học sinh.

Tóm lại, việc phân tích các hướng nghiên cứu trên cho chúng tôi một số nhận xét:

- HVGH là một trong những vấn đề chung của các học sinh trong trường học với những hình thức và biểu hiện đa dạng, do những nguyên nhân tác động và gây nên những hậu quả nghiêm trọng, ảnh hưởng đến thể chất và tâm lý của học sinh, vì vậy nghiên cứu về HVGH của học sinh luôn có tính lí luận và thực tiễn. Kết quả nghiên cứu này giúp mô tả rõ nét về thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh cũng như tìm hiểu các yếu tố dự báo đến HVGH của học sinh THCS, là cơ sở để các nhà giáo dục tiến hành công tác giáo dục giúp phòng ngừa và giảm thiểu HVGH trong trường học một cách hiệu quả.

- Trên thế giới, HVGH trong trường học là một nội dung được quan tâm từ rất sớm. Có khá nhiều công trình nghiên cứu về lý luận và thực tiễn với quy mô lớn, tiến hành trên quốc gia tìm hiểu về vấn đề này. Tuy nhiên, trong hầu hết các công trình nghiên cứu đều chưa thống nhất về thuật ngữ HVGH, trong một vài nghiên cứu đều giới hạn coi HVGH là những biểu hiện nhằm cố ý gây hại cho người khác khi không được sự đồng thuận của họ.

- Ở Việt Nam, những công trình nghiên cứu chuyên sâu về HVGH chủ yếu tập trung ở lứa tuổi THPT. Các công trình nghiên cứu, đo lường về

HVGH chưa xây dựng thang đo khả tính cho từng nhóm đối tượng học sinh khác nhau, trong khi mỗi nhóm người, mỗi lứa tuổi sẽ có biểu hiện về HVGH cơ bản là khác nhau. Nghiên cứu giúp mở rộng các thang đo lường về HVGH trên những đối tượng học sinh khác nhau, cụ thể là đo lường HVGH trên đối tượng là học sinh THCS. Các nghiên cứu chuyên sâu về HVGH tại Việt Nam chủ yếu đang đề cập đến lứa tuổi học sinh THPT, trong khi đó, lứa tuổi THCS là một trong những giai đoạn lứa tuổi phức tạp, đầy biến động về sự phát triển thể chất và tâm lý, rất khó trong việc kiểm soát cảm xúc dẫn đến gia tăng HVGH lại chưa được quan tâm đúng mức. Việc nghiên cứu HVGH của học sinh THCS chú trọng tập trung khai thác đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THCS ảnh hưởng đến HVGH trong giai đoạn hiện nay là rất cấp thiết và có ý nghĩa thực tiễn cao.

1.2. Hành vi và hành vi gây hấn

1.2.1. Hành vi

Khái niệm hành vi

Thuật ngữ hành vi xuất hiện từ thời trung cổ khi con người dùng để miêu tả tính cách. Năm 1843, khi đưa ra khái niệm "tập tính học" John Stuart Mill đã nói tới hành vi. Khái niệm hành vi được bàn tới rất nhiều trong Tâm lí học kể từ khi thuyết hành vi trở thành một trường phái Tâm lí học, lấy hành vi người làm đối tượng nghiên cứu.

Trong tiếng anh, thuật ngữ *"behavior"* nguyên nghĩa là *"phản ứng"*, lúc đầu được dùng trong hóa học, sau đó trong sinh vật học và trong tâm lý học động vật. (Gốc động từ *"to behavior"* nghĩa là *"cư xử","ứng xử"*). Trong các thực nghiệm của Pavlov, Bêchrev và Thorndike về phản xạ có điều kiện của động vật đều có điểm chung là sự phản ứng trực tiếp của cơ thể con vật đối với các kích thích, những phản ứng này có thể quan sát và lượng hóa được.

Khái niệm *"hành vi"* lần đầu tiên được Watson (1878-1958) đưa ra ở Mỹ vào năm 1913 qua bài báo *"Tâm lý học dưới con mắt của nhà hành vi*".

Bài báo này được coi là tuyên ngôn của tâm lý học hành vi, với tư cách là một chuyên ngành khoa học. Watson cho rằng, tâm lý học chỉ có thể trở thành khoa học thực sự khi nó tập trung nghiên cứu tâm lý dựa trên nền tảng thực chứng luận và dựa trên những hiện tượng có thể quan sát được từ bên ngoài và đo được. Đó đơn giản là tổ hợp các phản ứng của cơ thể khi bị các kích thích tác động lên cơ thể theo công thức S → R. Điều này có nghĩa là bất kì một hành vi nào của con người và động vật đều diễn ra theo cơ chế: Có kích thích thì có phản ứng chứ không liên quan gì đến ý thức, tới những yêu cầu và chuẩn mực của xã hội. Lý thuyết hành vi của Watson đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong các nghiên cứu của tâm lý học cuối thế kỉ XIX và cả thế kỉ XX. Thuyết hành vi mới của Tolman (1886-1959), Hull (1884-1952) và đỉnh cao là chủ nghĩa hành vi bảo thủ của Skinner (1904-1990) vẫn không thoát khỏi ảnh hưởng của những luận điểm có từ thời Watson [Dẫn theo 18]. Khái niệm hành vi như vậy không thể lý giải được đời sống tâm lý con người với tư cách là một chủ thể hoạt động có ý thức, có mục đích.

Trong từ điển tâm lý học do Corsini (1999) viết: *"Hành vi là những hành động, phản ứng, những tương tác đáp lại những kích thích bên trong và bên ngoài, bao gồm những cử chỉ quan sát được một cách khách quan, những cử chỉ thuộc về nội tâm và những quá trình vô thức."* [64]. Hành vi có hai phạm trù: hành vi hiện ra bên ngoài và hành vi diễn ra bên trong. Hành vi bộc lộ ra bên ngoài là những hành động mà người khác có thể quan sát được. Hành vi diễn ra bên trong là những gì chúng ta nghĩ trong đầu mà người khác không thể quan sát trực tiếp được nhưng có thể nhận ra thông qua suy luận. Chủ nghĩa hành vi cổ điển chỉ quan tâm đến hành vi bộc lộ ra bên ngoài, bỏ qua những gì diễn ra bên trong đầu thuộc bình diện nhận thức. Tuy nhiên, chủ nghĩa hành vi hiện đại coi trọng cả hai phạm trù này.

Các nhà tâm lý học người Nga đã phê phán các luận điểm có khuynh hướng xóa nhòa ranh giới giữa hành vi của động vật và và hành vi của con

người vì chúng dẫn đến nhận thức sai lầm, lẫn lộn giữa sinh vật học và xã hội học, giữa sinh lý học với tâm lý học. Các tác giả của những luận điểm này cho rằng, cả ý thức và hành vi đều tồn tại khách quan, tham gia một cách tích cực vào quá trình tác động của con người với thế giới xung quanh. Chẳng hạn, Vưgôtxki khẳng định, hành vi người và hành vi động vật có cấu trúc hoàn toàn khác nhau. Ở động vật, các dạng hành vi chủ yếu được hợp thành từ hai nhóm phản ứng: Đó là nhóm phản ứng bẩm sinh (vô điều kiện) như vịt biết bơi, mèo bắt chuột và nhóm tập nhiễm (có điều kiện) được hình thành trong đời sống cá thể như việc tiết nước bọt ở chó để chờ được ăn theo kiểu như Paplov đã làm [Dẫn theo 30]. Nói cách khác, hành vi của động vật có thể coi là hành vi kinh nghiệm di truyền (di truyền kinh nghiệm cá thể). Cấu trúc hành vi của con người bao gồm kinh nghiệm lịch sử, kinh nghiệm xã hội và kinh nghiệm kép. Kinh nghiệm lịch sử là kinh nghiệm được các thế hệ trước truyền cho các thế hệ sau nhung không theo con đường sinh vật và có thể gọi là "*di truyền xã hội*", đó là những tri thức nhận được từ người khác cùng sống, cùng hoạt động truyền lại cho nhau. Nó chính là thành phần xã hội trong hành vi của con người. Kinh nghiệm kép là kinh nghiệm được hình thành trong hoạt động lao động thực tiễn của con người khi con người tham gia vào hoạt động lao động thực tiễn, lặp lại lao động ở chân tay và biến đổi vật liệu theo một vật liệu theo một biểu tượng đã được hình thành trong óc từ trước [42]. Các kinh nghiệm này có điểm chung là nội dung của chúng đều xuất phát từ lao động, từ quá trình truyền đạt kinh nghiệm từ thế hệ này sang thế hệ khác, từ người này tới người khác và từ việc lĩnh hội kinh nghiệm của cá nhân mỗi người. Đương nhiên quá trình này không thể thực hiện được nếu không có tâm lý và ý thức giữ chức năng định hướng và tích cực hóa.

Rubinstêin (1902 - 1960) cho rằng hành vi là hoạt động đặc biệt. Hoạt động chuyển thành hành vi khi và chỉ khi mà động lực hoạt động từ bình diện đối tượng chuyển sang quan hệ cá nhân - xã hội [Dẫn theo 18]. Theo

Lêônchev: hành vi không phải những phản ứng máy móc của một cơ thể sinh vật, mà hành vi phải được hiểu là hoạt động [Dẫn theo 18].

Từ điển tâm lý học do Pêtrovxki và Iarosevxki chủ biên định nghĩa: *"Hành vi là sự tác động qua lại giữa cơ thể sống, thông qua hoạt tính bên ngoài (vận động) và bên trong (tâm lý)"*. Thuật ngữ hành vi được sử dụng để chỉ hành vi của các cá thể riêng lẻ, các cá nhân cũng như của nhóm, loài. Trong tâm lý học Nga, hành vi của con người được xem như hoạt động, tuy ít nhiều mang những yếu tố bẩm sinh, nhưng chủ yếu chịu sự chi phối từ phía xã hội, thông qua ngôn ngữ và hệ thống tín hiệu ý nghĩa khác.

Piagie, nhà tâm lý học người Thụy Sỹ lại nhấn mạnh tính tích cực của hành vi con người và cho rằng hành vi - đó còn là sự tìm kiếm những hoàn cảnh hay đối tượng còn thiếu hoặc chưa tồn tại…, hành vi được hiểu là tính tích cực có định hướng.

Ở Việt Nam hiện nay, khi bàn đến khái niệm hành vi cũng có những ý kiến khác nhau. Có tác giả cho rằng, hành vi là một bộ phận của hoạt động và luôn được điều khiển bởi ý thức. *"Hành vi là những biểu hiện chỉ bộc lộ ra bên ngoài của hoạt động và bao giờ cũng gắn liền với động cơ, mục đích"* [20]. Còn một số tác giả khác lại cho rằng hành vi là tất cả những phản ứng của con người. Những phản ứng đó bao gồm cả những phản ứng máy móc, vô thức và cả những phản ứng có ý thức. *"Hành vi là toàn bộ nói chung những phản ứng, cách cư xử biểu hiện ra ngoài của một người trong một hoàn cảnh cụ thể nhất định"* [29], *"Hành vi là cách ứng xử trong một hoàn cảnh nhất định được biểu hiện bằng lời nói, cử chỉ nhất định*" [43], *"Hành vi được biểu là hành vi xã hội , là cách ứng xử của một người trong một hoàn cảnh cụ thể được biểu hiện ra bên ngoài bằng lời nói, cử chỉ nhất định"* [17].

Như vậy, về khái niệm hành vi chưa có một khái niệm thống nhất, bởi mỗi tác giả khi đưa ra khái niệm hành vi đã nhìn nhận, nghiên cứu hành vi ở những góc độ khác nhau. Do đó, có những định nghĩa mở rộng hành vi và cho

rằng, hành vi là tất cả mọi phản ứng của con người (cả những phản ứng vô thức và có ý thức). Ngược lại, có những định nghĩa thu hẹp khái niệm hành vi và cho rằng hành vi phải là những phản ứng có ý thức, được điều khiển bởi ý thức. Có những ý kiến lại khẳng định hành vi là hoạt động. Bên cạnh đó lại có những ý kiến quan niệm hành vi chỉ là một bộ phận cấu thành của hoạt động. Cuộc sống của con người mà cụ thể của con người là chuẩn mực đạo đức, pháp luật và các phong tục tập quán, truyền thống luôn được biểu hiện thông qua các hành vi. Căn cứ vào hành vi mà có thể phán đoán về các đặc điểm nhân cách của chủ thể. Biểu hiện đặc trưng của hành vi ở con người là cách xử sự theo nghĩa đích thực của nó, không phải là bất cứ hành động nào của con người mà chỉ là những hành động có ý thức thể hiện thái độ của họ đối với người khác, đối với xã hội và đối với các chuẩn mực đạo đức của xã hội. Cách xử sự thể hiện đặc tính xã hội của hành vi. Những hành vi thường ngày của con người không có ý nghĩa xã hội thù cũng không phải cách xử sự. Cách xử sự là những thao tác của hành vi được xã hội đánh giá tích cực hoặc tiêu cực (trong đó có sự đánh giá của nội quy, pháp luật). Khi gọi hành vi là cách xử sự thì cần hiểu rằng ý nghĩa của nó không chỉ đơn giản về mặt kĩ thuật (thao tác) mà nó đã thể hiện được nội dung xã hội. Xử sự của con người tuy chịu tác động của hoàn cảnh, nhưng không phải phụ thuộc một cách thụ động hoàn toàn vào hoàn cảnh đó. Hành vi là kết quả của sự phối hợp tác động qua lại giữa yếu tố con người và yếu tố hoàn cảnh. Trong mối quan hệ tương hỗ giữa con người và hoàn cảnh thì con người vừa là chủ thể tác động, vừa chịu sự tác động của hoàn cảnh. Như C.Mác đã nhận định rằng, trong một chừng mực, con người tác động bao nhiêu lên hoàn cảnh thì nó cũng chịu sự tác động của hoàn cảnh bấy nhiêu. Xuất phát từ lý luận nhận thức của Lê Nin, nhà tâm lý học người Nga Rubinstêin đưa ra luận điểm: Các tác động bên ngoài quy định cả chính bản thân bên trong của vật thể và hiện tượng. Mặt khác, mọi sự tác động của hiện tượng lên một hiện tượng khác đều bị khúc xạ

bởi các thuộc tính bên trong của hiện tượng bị tác động. Nói cách khác, luận điểm này có thể diễn đạt như sau: *"Mọi sự tác động đều là tác động qua lại, các nguyên nhân bên ngoài tác động thông qua các điều kiện bên trong"* [Dẫn theo 18]. Điều này cho thấy các nguyên nhân bên ngoài tác động vào con người không phải theo con đường thẳng, một cách trực tiếp, máy móc, mà gián tiếp hoạt động qua phản xạ của não, thông qua sự nhận thức và sự quyết định lựa chọn của họ. Như vậy, con người không chỉ thích nghi một cách thụ động với hoàn cảnh mà luôn là chủ thể tích cực của hoạt động, tác động một cách có ý thức nhằm cải tạo hoàn cảnh và điều chỉnh bản thân mình trong hoạt động sống. Do đó, trong những hoàn cảnh giống nhau, nhưng ở mỗi người lại có thể lựa chọn cho mình cách xử sự khác nhau.

Trên cơ sở các quan điểm của các nhà nghiên cứu, chúng tôi cho rằng: "*Hành vi là những phản ứng của chủ thể với những kích thích"*.

1.2.2. Gây hấn

Từ những thập niên 60 của thế kỷ XX, các nhà tâm lý học xã hội đã tranh cãi gay gắt về bản chất của gây hấn, nhưng cùng đồng thuận rằng gây hấn là một khái niệm khó nắm bắt một cách chính xác nhất. Dù có nhiều quan điểm, nhưng các nhà tâm lý học xã hội đều thống nhất một cách hiểu về khái niệm gây hấn như là *cách cư xử có chủ ý, gây tổn thương cho người khác*, nhờ đó quá trình nghiên cứu phân tích và đưa ra các giải pháp được dễ dàng và cụ thể hơn, giảm thiểu các hệ quả tiêu cực do HVGH mang lại [10].

Về mặt thuật ngữ, danh từ tiếng Anh "*aggression"* có thể được dịch sang nhiều từ tiếng Việt tương đương, linh hoạt tùy theo tình cảnh cụ thể nhằm chuyển tải sát nghĩa nhất. Aggression trong từ điển Anh- Việt được dịch là hành vi lấn át, chỉ những người luôn áp đặt mệnh lệnh cho người khác, thích tham gia quyết định mọi chuyện thay cho người khác. Họ luôn muốn thắng thế trong các cuộc tranh luận, dành mọi phần lợi ích về mình. Thậm chí họ

còn có những lời nói xúc phạm người khác. Đây là định nghĩa thiên về giải thích gây hấn ở mức độ lời nói và thái độ [39].

Theo từ điển thông dụng tiếng Pháp Larouse giải thích thuật ngữ *"aggression"* chỉ người có tính nết hung hăng, hung bạo, cố tình làm tổn thương người khác và chính mình trên phương diện thể chất lẫn tinh thần [88].

Theo David Myers (2005), trong tâm lý học xã hội, khái niệm "gây hấn" còn dùng để diễn tả các đặc điểm tính cách của con người, ông đã chỉ ra sự khác biệt trong hành vi của con người - giữa sự tự tin, nghị lực, sự mạnh mẽ, hành động quyết đoán với hành vi gây ra đau đớn, có hại hoặc hành vi kiểu phá hoại. Loại người thứ nhất thì quyết đoán, loại người sau là người gây hấn [65].

Theo từ điển tâm lý học của Vũ Dũng, *"aggression*" được dịch là *"xâm kích"*, được giải thích là: hành vi của cá nhân hay tập thể gây thiệt hại về tâm lý hoặc thể chất, thậm chí trừ diệt người hay nhóm khác. Xâm kích là hình thức phản ứng đáp lại trạng thái bất tiện về phương diện tâm lý và thể chất, căng thẳng thần kinh, tâm trạng thất vọng. Ngoài ra, xâm kích có thể là phương tiện để đạt được mục tiêu có ý nghĩa nào đó, kể cả việc nâng cao vị thế nhờ tự khẳng định [11]. Theo cách hiểu này thì gây hấn có thể dùng thay thế bằng từ gần nghĩa, hoặc từ đồng nghĩa tùy theo hoàn cảnh và thói quen sử dụng của người Việt mà khái niệm "gây hấn" có thể được hiểu là gây hấn, lấn át, hiếu chiến, xâm kích, bắt nạt, hành vi có xu hướng tấn công.

Theo Trần Văn Công và cộng sự (2016) nghiên cứu về tính gây hấn của học sinh đã cho rằng*: "Tính gây hấn là những biểu hiện mang tính chất xâm hại, nhằm làm tổn thương người khác, chính bản thân mình hoặc các vật thể xung quanh một cách có chủ đích mặc dù có đạt được hay không"*. Trong nghiên cứu của mình, tác giả đã phân loại hành vi gây hấn như sau: Hành vi gây hấn gồm 4 hình thức thể hiện đó là: gây hấn bằng lời nói, gây hấn bằng thể chất, tức giận và thù địch. 4 hình thức này tác động trên cả 2 loại đối tượng là: cá nhân chủ thể và đối tượng khách quan [6].

Từ những phân tích trên, đó chúng tôi rút ra khái niệm về *"gây hấn"* như sau: "*Gây hấn là những biểu hiện nhằm làm tổn thương người khác về thể chất và tinh thần một cách có chủ ý".*

1.2.3. Hành vi gây hấn

1.2.3.1. Khái niệm hành vi gây hấn

Trên thế giới và cả ở Việt Nam, HVGH trong trường học là một hiện tượng xảy ra phổ biến, đặc biệt là ở lứa tuổi học sinh trung học- lứa tuổi tâm sinh lí có nhiều biến động, đầy mâu thuẫn với những đặc trưng tâm lý phức tạp [31]. Hành vi gây hấn được coi là một vấn đề chung của những học sinh đang học tập tại trường và là kết quả tác động tâm lý, giáo dục và xã hội mang tính tiêu cực ở cả người gây hấn và nạn nhân [110]. Có rất nhiều tác giả đã đưa ra những quan niệm về HVGH khác nhau, cụ thể:

Theo Tổ chức Y tế thế giới, HVGH được định nghĩa là hành vi *"cố ý dùng sức mạnh thể chất hoặc uy quyền để đe dọa hoặc thực hiện hành vi chống lại bản thân, một hoặc một nhóm người khác hay một cộng đồng, gây ra sự tổn thương về thể chất và tinh thần, nguy hại hơn có thể dẫn đến tử vong".* Tương tự với HVGH, hành vi bạo lực cũng được xem *"là hành vi đe dọa hay dùng sức mạnh thể chất hoặc quyền lực đối với bản thân, người khác hoặc đối với một nhóm người hoặc cộng đồng, gây ra và làm gia tăng khả năng tổn thương, tử vong, tổn hại về tâm lý, ảnh hưởng đến sự phát triển hay gây ra sự mất mất về thể chất, tinh thần."* (World Health Organization: WHO, 1996). Như vậy, HVGH và hành vi bạo lực theo định nghĩa của Tổ chức Y tế thế giới có tính chất gần tương tự nhau, HVGH được nhấn mạnh hơn về tính có chủ đích của hành vi, tức là hành vi cố ý, được thực hiện một cách có ý thức, có chủ đích.

Nghiên cứu của Geen (1990) định nghĩa HVGH là những biểu hiện chủ đích gây hại cho người khác với mục đích làm hại mà nạn nhân không

hề có sự đồng thuận. Tác giả đã phân loại HVGH làm 2 loại là gây hấn thù địch và gây hấn công cụ [76].

Theo Baron hay Friedman đều thống nhất cho rằng HVGH là bất kỳ biểu hiện nào hướng tới mục tiêu gây hại hoặc làm tổn thương một người khác và nạn nhân luôn cố gắng tránh né điều đó [48].

Spielberger (1983) coi HVGH là hành vi phá hoại hoặc trừng phạt hướng tới những người hoặc vật thể khác [115].

Nghiên cứu của Smelser (2001) đã chỉ ra các loại HVGH, trong đó bao gồm các hình thức khác nhau như gây hấn bằng thể chất, gây hấn bằng lời nói hoặc gây hấn quan hệ thông qua lời nói hoặc các phương tiện kĩ thuật số. HVGH cũng có thể phân loại thành gây hấn trực tiếp hoặc gây hấn gián tiếp.

Theo Ramirez và cộng sự (2006): các loại HVGH bao gồm: gây hấn thể chất và gây hấn bằng lời; gây hấn chủ động và gây hấn bị động; gây hấn trực tiếp và gây hấn gián tiếp. Tiêu chí phân biệt gây hấn thể chất và gây hấn bằng lời là việc sử dụng phương tiện, công cụ hoặc từ ngữ để gây hại cho người khác. Tiêu chí phân biệt gây hấn chủ động và gây hấn bị động là mức độ cố ý thực hiện hành vi nhằm mục đích làm hại người khác hoặc làm hại bằng cách không làm điều gì cả [104].

Như vậy, hầu hết các tác giả ở nước ngoài đều cho rằng HVGH là những biểu hiện nhằm cố ý gây hại cho người khác khi không được sự đồng thuận của họ.

Ở nước ta, khi bàn đến khái niệm HVGH, một số tác giả có những quan điểm sau:

Theo tác giả Trần Thị Tú Anh (2012), HVGH trong trường học là một phần của HVGH, xảy ra bên trong hoặc bên ngoài phạm vi không gian của nhà trường nhưng có liên quan đến thành viên của nhà trường. HVGH trong trường học có thể diễn ra giữa học sinh với học sinh hoặc giữa học sinh và giáo viên. Tuy nhiên, hành vi này diễn ra phổ biến giữa học sinh với học sinh [1].

Các HVGH trong trường học thể hiện dưới nhiều hình thức và mức độ khác nhau, từ không lời đến có lời, từ hành động đơn giản đến hành động thù địch, gây hấn, phá phách, gây tổn thương cho người khác [24]. HVGH trong trường học còn là những hành vi kéo bè phái, đe dọa hội đồng, bắt nạt những học sinh yếu thế hơn; có thể là hành vi trấn lột tài sản như đồ dùng cá nhân, tiền bạc của bạn khác hoặc thậm chí có thể do ghét bỏ, đố kị, ghen tị nhau lâu ngày nên dẫn đến đánh nhau gây thương tích [34].

Trong giáo trình Tâm lý học xã hội của Trần Quốc Thành và Nguyễn Đức Sơn đã liệt kê một số khái niệm về thuật ngữ *tính gây hấn, sự xâm kích*. Cụ thể, các tác giả cho rằng xâm kích là hành vi tấn công người khác hoặc những tài sản thuộc quyền người khác với mục đích làm hại họ. Người có hành vi xâm kích có thể tấn công trực tiếp hoặc có thể gián tiếp, có thể dùng lời lẽ hoặc hành động để làm hại người khác. Hành vi xâm kích có thể mang lại lợi ích cho chủ thể hành vi, hoặc có thể để thỏa mãn một nhu cầu, động cơ nào đó. Dù xem xét dưới góc độ nào thì xâm kích cũng được xem là hành vi gây hại cho người khác. Đôi khi người ta có thể ngụy biện cho hành vi xâm kích của mình, nhưng về cơ bản, so với các chuẩn mực xã hội nói chung, hành vi xâm kích bị lên án và phê phán [33].

Nghiên cứu của Trần Thị Minh Đức định nghĩa: *"Hành vi gây hấn là hành vi làm hại, gây tổn thương về thể chất, tinh thần cho học sinh một cách cố ý"* [14]. Hiện tượng gây hấn trong trường học luôn bao gồm tối thiểu hai đối tượng cơ bản, đó là: người gây hấn (thủ phạm) và nạn nhân (người bị gây hấn, người bị bắt nạt) [14]. Trong nghiên cứu của mình, tác giả có chỉ rõ:

Một số đặc điểm biểu hiện của học sinh gây hấn: Các em thường thích được khẳng định bản thân, mong muốn trở nên nổi bật, tính nóng nảy, lì lợm, khả năng kiềm chế thấp, kiểm soát hành vi kém. Các em cũng là những đứa trẻ bốc đồng, thống trị, thiếu sự cảm thông, cần trở thành trung tâm gây sự chú ý, có những thái độ không lành mạnh về gây hấn. Trong mối quan hệ bạn bè, các em

thường không thích gần những bạn giỏi, chăm ngoan, tích cực, chỉ quan hệ với nhóm cùng chí hướng với mình, cùng nghịch ngợm, ngỗ ngược như mình [14].

Về đặc điểm của nạn nhân bị gây hấn: Đối tượng này rụt rè, nhút nhát, không có kĩ năng giao tiếp nên ít bạn bè, thường tách biệt, thiếu tự tin vào khả năng và sức mạnh của chính mình, thiếu độc lập, nhạy cảm, hiền lành và có bản tính dễ bị tổn thương. Khi bị bạn học bắt nạt, các em thiếu kĩ năng xã hội cần thiết để tự bảo vệ. Bất cứ đặc điểm nào khác thường cũng dễ dàng khiến các em bị bạn khác lấy đó làm chủ đề để đàm tiếu, trêu chọc. Trong nhiều trường hợp, những nạn nhân của gây hấn bị bạn bè nói xấu, trêu chọc, tung tin đồn nhảm, trấn lột, hành hung… mà không có một lí do cụ thể nào. Những học sinh nổi bật, có sức hút cũng có khả năng trở thành nạn nhân như những học sinh có khiếm khuyết khác. Những học sinh có nhiều ưu điểm như giỏi hơn trong học tập, xinh xắn hơn về ngoại hình, ưu thế hơn về điều kiện sống… mà có thái độ "vênh", "chảnh" cũng có thể trở thành mục tiêu để các học sinh khác tấn công [14].

Theo Hoàng Xuân Dung, khái niệm gây hấn không đồng nhất với bạo lực. Trong khi bạo lực thường được nhắc tới là cách ứng xử, những hành động mang tính phi pháp, thù địch mang sắc thái tiêu cực; thì gây hấn mang trường nghĩa rộng hơn. Gây hấn chính là bản chất của bạo lực còn bạo lực chỉ là một biểu hiện của gây hấn [10].

Trong công trình nghiên cứu *"Bạo lực học đường- nguyên nhân và giải pháp"* Lê Vân Anh đưa ra một số khái niệm liên quan để hiểu rõ hơn về HVGH và HV bạo lực - đặc biệt là bạo lực học đường hiện nay, cụ thể tác giả cho rằng *"Bạo lực học đường là hệ thống xâu chuỗi lời nói, hành vi mang tính miệt thị, đe dọa hoặc dùng sức mạnh thể chất để khủng bố người khác, để lại thương tích trên cơ thể, thậm chí dẫn đến tử vong, đặc biệt là gây tổn thương đến tư tưởng, tình cảm, tạo cú sốc về tâm lý, sinh lý cho những đối tượng trực tiếp tham gia vào quá trình giáo dục ở nhà trường, cũng như đối*

với những ai quan tâm đến sự nghiệp giáo dục". Tác giả cho rằng, HVGH trong trường học thường được nhìn nhận như hành vi bạo lực, bao gồm các hình thức như: bạo lực thân thể, bạo lực tình dục, bạo lực xã hội, bạo lực tình cảm. Các hình thức này tác động qua lại lẫn nhau và thường xảy ra song song, đồng thời [3]. Như vậy, giữa HVGH và hành vi bạo lực có điểm tương đồng như đều là hành vi tiêu cực, gây tổn thương. Tuy nhiên, HVGH được nhấn mạnh về tính chất của hành vi là có chủ đích, còn bạo lực chỉ là hình thức biểu hiện.

Trong một số nghiên cứu của mình, tác giả Trần Thị Minh Đức có bàn đến sự khác biệt giữa HVGH và hành vi bắt nạt. Theo tác giả, hiện tượng gây hấn trong trường học cũng thường được nhìn nhận, biết đến theo nghĩa bắt nạt học đường - một hình thức của gây hấn hay bạo lực ở trường học [14].

Bắt nạt thể hiện ở 3 dạng hành vi lạm dụng, đó là: lạm dụng tâm lý, lạm dụng thể chất và lạm dụng lời nói. Trong bắt nạt, tính chất cưỡng chế, gây áp lực thể hiện qua các đặc điểm tâm lý sau: Thứ nhất, hành vi bắt nạt là hành vi cố ý gây hại cho người khác; Thứ hai, hành vi bắt nạt được lặp đi lặp lại, vì thế thường làm cho nạn nhân căng thẳng, lo âu, dẫn đến rối loạn tâm lý hoặc tự hủy hoại bản thân, hoặc trở thành kẻ gây hấn người khác; Thứ ba, mối quan hệ giữa kẻ bắt nạt và người bị bắt nạt thể hiện ở sự chênh lệch về quyền lực. Trong đó, người bị bắt nạt thường khó có khả năng tự vệ [14].

Theo Nguyễn Ngọc Phú, HVGH trong trường học bao gồm ba dạng cơ bản là gây hấn tinh thần, gây hấn thể chất và gây hấn tinh thần - thể chất. *"Gây hấn tinh thần là HVGH diễn ra bằng cách gây áp lực tinh thần, tâm lý lên nạn nhân khiến họ hoảng sợ, bỏ học, lẩn trốn, không dám đến lớp..."; "Gây hấn thể chất diễn ra bằng các cú đánh gây thương tích bằng tay hoặc có thể bằng cả hung khí"* [31]. Gây hấn thể chất và tinh thần là dạng gây hấn kết hợp cả hai loại trên.

Cũng theo tác giả, hành vi bắt nạt được cho là: *"Hành vi bắt nạt ở trẻ em là hành vi tiêu cực được lặp đi lặp lại nhiều lần với một kẻ khác yếu thế hơn về thể chất hoặc tinh thần, xảy ra bất kể lúc nào do một hoặc nhiều người khác thực hiện, gây nên tổn thương nhất định về thể chất, tâm lý, tinh thần đối với trẻ bị bắt nạt. Hành vi bắt nạt ở trẻ em với những mức độ khác nhau có thể coi là mầm mống xuất hiện HVGH, hành vi bạo lực sau này"* [31]. Như vậy, so với HVGH, hành vi bắt nạt có mức độ và tính chất nguy hại thấp hơn, là tiền đề cho việc học sinh thực hiện HVGH.

Theo quan điểm của tác giả Trần Văn Công, HVGH và hành vi bắt nạt có một số điểm chung, sự khác biệt thể hiện như sau: Hành vi gây hấn là những biểu hiện cố ý, có thể bộc lộ trực tiếp hoặc gián tiếp. HVGH có thể có nhiều hình thức bao gồm cả bạo lực thân thể, lời nói, thái độ và gây tổn hại về thể chất lẫn tâm lý cho người bị gây hấn. Còn bắt nạt là một dạng hành vi gây hấn mà trong đó, những biểu hiện được diễn ra khi có sự mất cân bằng quyền lực giữa người bắt nạt và người bị bắt nạt. Các biểu hiện này được lặp đi lặp lại nhiều lần, gây tổn thương về thể chất và tâm lý cho nạn nhân [6].

Tóm lại, thông qua việc tổng hợp và phân tích khái niệm về hành vi, gây hấn, HVGH và các thuật ngữ liên quan, có thể khẳng định thuật ngữ HVGH hiện nay được định nghĩa theo nhiều khía cạnh, góc độ và quan điểm khác nhau. HVGH có sự tương đồng với các khái niệm hành vi trêu chọc tiêu cực, hành vi hung tính, xâm kích, hành vi bắt nạt, hành vi bạo lực, bạo lực học đường... bởi đều là hành vi tiêu cực, gây tổn thương về thể chất, tinh thần... nhưng về bản chất, HVGH không đồng nhất với các khái niệm trên về mức độ, tính chất.

Từ những phân tích về khái niệm hành vi *là những phản ứng của chủ thể với những kích thích* tức là những biểu hiện được bộc lộ ra bên ngoài có thể quan sát được, hướng tới những đối tượng khác nhau như đối với người khác, đối với chính mình hoặc đối với những vật thể xung quanh; Gây hấn là *những*

biểu hiện có chủ ý gây nên những tổn thương về thể chất và tinh thần cho người khác tức là những biểu hiện cố ý, có chủ đích gây hại. Trong phạm vi nghiên cứu luận án, chúng tôi thống nhất quan điểm hiểu HVGH như sau: *"Hành vi gây hấn là những phản ứng có chủ đích gây tổn hại về thể chất, tinh thần cho người khác, chính bản thân mình hoặc những vật thể xung quanh"*.

1.2.3.2. Bản chất của hành vi gây hấn

Hành vi gây hấn là hành vi có chủ đích, có ý thức

Khi nghiên cứu HVGH ở con người, người ta không xem xét hành vi đó mang ý nghĩa xã hội tích cực hay tiêu cực, là hành vi chính nghĩa hay phi nghĩa mà đơn giản chỉ xem xét hành vi như thế nào thì gọi là hành vi có biểu hiện gây hấn. Với ý nghĩa này thì mọi HVGH có tính toán, cố tình làm tổn thương tới người khác về thể chất hay tinh thần hoặc làm tổn hại vật xung quanh đều là HVGH.

Vô tình làm tổn thương ai đó không phải là HVGH vì ở đây không có ý định làm hại. Tương tự như vậy, những hành động gây hại mà không có chủ ý thì không gây thù hận, vì vậy không phải là HVGH. Ví dụ như "vô tình làm đau, chấn thương… một ai đó" thì không phải là HVGH. Trái lại, những hành động cố ý gây tổn thương cho người khác như khích bác, lăng mạ, nói xấu… mà không thành công thì vẫn sẽ gây ra thù hận. Vì vậy, việc đấm người là một HVGH, kể cả khi cú đấm bị trượt, không gây thương tích cho người khác.

Một số nghiên cứu khác cũng chỉ ra rằng: những người có xu hướng thực hiện HVGH do trạng thái tâm lý gây ra dễ có vẻ "bốc đồng". Hành vi này thường công khai, hoặc không kiểm soát được. Loại HVGH thứ hai, gây hấn công cụ thể hiện ở những người có xu hướng "săn mồi", được xác định bởi các hành vi có mục đích theo định hướng kế hoạch, ngầm ẩn.

HVGH còn có thể hiểu là kiểu hành vi cố ý tấn công, mang tính hung hãn. Đó là loại hành vi có xu hướng gây tổn hại, gây thương tích cho người khác một cách cố ý. Hành vi này thường lặp đi lặp lại nhiều lần, kéo dài và có biểu hiện thông qua tất cả các hình thức hoạt động, như vui chơi, giải trí, học tập, lao động và giao tiếp xã hội [14].

Tóm lại, HVGH là hành vi có chủ đích gây nên những tổn thương về thể chất và tâm lý cho người khác, dù mục đích có đạt được hay không.

Hành vi gây hấn là hành vi gây tổn thương về thể chất lẫn tinh thần

Các nhà khoa học thuộc trường Y tế Cộng đồng Harvard (Mỹ) qua nhiều công trình nghiên cứu đã chỉ ra rằng HVGH để lại hậu quả nặng nề về sức khỏe thể chất lẫn tâm lý cho học sinh là thủ phạm cũng như nạn nhân của HVGH [Dẫn theo 14].

+ *Tổn thương về thể chất:*

Những hành vi sử dụng sức mạnh cơ bắp hoặc công cụ, thậm chí là vũ khí nhằm gây đau đớn về thể xác, thân thể đối với nạn nhân biểu hiện như đánh đập, tát, đấm, đá, cấu, véo... thường để lại hậu quả là những dấu vết trên cơ thể nạn nhân. Các em có thể gặp những chấn thương trên cơ thể, nhiều HVGH đã gây ra án mạng, làm mất đi vĩnh viễn cơ hội được sống, được học tập của chính mình và bạn bè.

Bên cạnh đó, HVGH gây cho học sinh nguy cơ cao mắc các bệnh tim mạch và làm giảm thiểu tính hiệu quả của hệ miễn dịch trong cơ thể, gây mệt mỏi, căng thẳng, kiệt quệ khi các em phải trải nghiệm những cảm xúc tiêu cực như giận dữ, thù địch, tức giận khi thực hiện HVGH cũng như là nạn nhân của HVGH [Dẫn theo 14].

+ *Tổn thương về mặt tinh thần*:

HVGH luôn đe dọa đến sự bình yên, gây ra tâm lí lo lắng, sợ hãi đối với những học sinh là nạn nhân của HVGH.

Đối với các em là nạn nhân của HVGH trong trường học thường có những biểu hiện rối nhiễu hành vi, ảnh hưởng đến học tập, lao động, năng khiếu, ước mơ, sở thích của bản thân. Các em rất tự ti khi tới trường, trở thành lầm lì, ít nói, luôn ở trong trạng thái lo lắng, việc ăn ngủ cũng gặp khó khăn, cơ thể suy nhược. Có em trở nên trầm cảm, tự ti, lo sợ và có những trường hợp đã tìm tới các chết để giải thoát cho mình.

Đối với các em là thủ phạm gây nên HVGH, đặc biệt một cách thường xuyên sẽ bị bạn bè xa lánh, mất sự cân bằng hòa nhập trong đời sống bạn bè, có thể sẽ tạo ra những hành vi sai lệch nhiều hơn trong tương lai.

Đối với các em khi chứng kiến HVGH của bạn mình sẽ bị hoang mang về mặt tâm lí, lo lắng, ảnh hưởng đến kết quả học tập, có cách nhìn không tin cậy trong mối quan hệ trong sáng giữa tình bạn ở lứa tuổi học trò, lâu dần sẽ mất niềm tin, tạo nên sự không ổn định của niềm tin về cuộc sống này.

1.2.3.3.Phân loại hành vi gây hấn

Trong một số tài liệu nghiên cứu về HVGH chúng tôi cập nhật được, người ta chia HVGH thành các loại sau:

Phân loại theo hình thức gây hấn

- Gây hấn trực tiếp, bạo lực hay thân thể (*direct or manifest violence)*: Là hình thức gây hấn dùng đến hành động có ý nghĩa đối đầu với người khác nhằm mục đích là gây ra tổn hại (đẩy, đánh, đe dọa, sỉ nhục...).

- Gây hấn gián tiếp hay mối quan hệ *(indirect or relational violence)*: Là hình thức gây hấn nhằm tổn hại vai trò và sự công nhận của nạn nhân trong nhóm mà họ thuộc về thông qua các hình thức như tung tin đồn, nói xấu, chối bỏ,...

- Gây hấn bằng công nghệ (*cyber violence)*: Là hình thức gây hấn cố ý làm phiền, quấy nhiễu, gây tổn hại đến uy tín hay hình ảnh của người khác bằng cách sử dụng những thiết bị công nghệ như điện thoại, internet, các trang mạng xã hội như facebook, zing, yahoo,...

Phân loại theo chức năng của gây hấn

- Gây hấn phản ứng *(reactive violence)*: Là những hành vi phòng vệ trước một sự khiêu khích. Loại gây hấn này có xu hướng liên quan đến tính xung động và vấn đề tự kiểm soát; cũng như những vấn đề ứng phó với các mối quan hệ xã hội; dựa vào xu hướng gán ghép thù hằn về hành vi của người khác.

- Gây hấn chủ động (*proactive violence*): Là những hành vi thực hiện vì lợi ích nào đó. Nó được tính toán và kiểm soát bằng những củng cố từ bên ngoài.

Phân loại HVGH theo động cơ của hành vi

Trong công trình *"Khác biệt giới trong HVGH của học sinh trung học phổ thông"*, dựa trên nguyên nhân và mục đích của hành vi, tác giả Hoàng Xuân Dung (2010) có đưa ra cách phân HVGH làm 2 loại:

- Gây hấn mang tính chất thù địch: xuất phát từ tức giận, có mục đích gây tổn thương hay đau đớn, được thực hiện nhằm thỏa mãn cơn tức giận.

- Gây hấn mang tính chất phương tiện: không bắt nguồn từ sự giận dữ nhưng được thực hiện như một công cụ để đạt tới những mục đích đặc biệt. Nó ít yếu tố cảm xúc, nhiều mục đích và sự toan tính hơn [10].

Phân loại theo số lượng người tương tác trong bối cảnh gây hấn

Bao gồm hai loại:

HVGH cá nhân - trong bối cảnh cuộc gặp gỡ của cá nhân, trong đó người tham gia tương tác là cá nhân chứ không phải là thành viên của nhóm xã hội cụ thể.

HVGH nhóm - liên quan đến mối quan hệ giữa các nhóm gặp gỡ và phát sinh các cuộc đối đầu giữa các nhóm khác nhau hoặc giữa các cá nhân là thành viên trong các nhóm.

Phân loại HVGH dựa trên hình thức biểu hiện

Tác giả Trần Thị Minh Đức (2008 - 2010) phân loại HVGH thành hai hình thức cơ bản là gây hấn thể chất và gây hấn tinh thần [13]. Tuy nhiên, cũng cùng căn cứ phân loại, năm 1992, Buss, Perry và Mark đã xây dựng một bảng câu hỏi gây hấn với 4 nhân tố mở rộng: gây hấn thể chất, gây hấn bằng lời, tức giận và thù địch. Phân tích tương quan cho thấy rằng sự tức giận là cầu nối giữa hành động gây hấn bằng lời nói và thái độ thù địch. Các thang đo cho thấy sự nhất quán nội bộ và ổn định qua thời gian. Nam giới được ghi

nhận được là có mức độ gây hấn thể chất cao hơn nhiều so với nữ giới. Không có sự khác biệt giới tính trong sự tức giận. Các thang đo khác nhau tương quan khác nhau với các đặc điểm tính cách [58]. Tuy nhiên, Pamela Orpinas và cộng sự (2001) lại cho rằng, gây hấn chỉ gồm 2 loại đó là tức giận và gây hấn bằng thể chất, lời nói [100].

Căn cứ về đối tượng bị gây hấn, trong thang đo về HVGH của mình, Yudofsky và cộng sự (1986) đã phân làm 4 loại: gây hấn bằng lời nói, gây hấn thể chất đối với các đối tượng, gây hấn thể chất với bản thân, và gây hấn thể chất với những người khác [126].

Như vậy, với những tiêu chí khác nhau thì HVGH được phân loại khác nhau. Hơn nữa, trong cùng một tiêu chí thì mỗi tác giả khác nhau lại đưa ra những quan điểm khác nhau về phân loại HVGH. Các tác giả trên đã chỉ ra sự đa dạng trong các loại HVGH trên các tiêu chí về hình thức biểu hiện, chức năng của hành vi hay động cơ gây hấn. Một trong những nhiệm vụ quan trọng của nghiên cứu này là chỉ ra các cấu trúc tâm lý của HVGH của học sinh nên khi nghiên cứu HVGH, chúng tôi giới hạn tập trung phân tích những biểu hiện bộc lộ ra bên ngoài, hướng đến những đối tượng khác nhau, có thể quan sát, đo lường được biểu hiện và mức độ. Chính vì vậy, chúng tôi lựa chọn kế thừa các quan điểm về phân loại HVGH cũng như các thang đo lường, đánh giá HVGH của các tác giả Yudofsky (1986), Orpinas (2001) và Buss (1992) để làm cơ sở phân loại các biểu hiện HVGH của học sinh THCS cũng như xây dựng thang đánh giá HVGH của mình. Theo các tác giả trên thì HVGH bao gồm các loại gây hấn thể chất, gây hấn bằng lời, sự tức giận và thù địch. Những loại HVGH này được nghiên cứu trên đối tượng là cá nhân chủ thể (bản thân) và đối tượng khách quan (người khác hoặc vật thể khác). Từ sự phân tích trên, chúng tôi thống nhất phân loại HVGH làm hai loại: 1) Những HVGH biểu hiện qua thái độ (sự tức giận và thái độ thù địch); 2) Những HVGH biểu hiện qua hành động (gây hấn thể chất và gây hấn bằng lời).

** HVGH biểu hiện qua thái độ*

Theo từ điển thuật ngữ Tâm lý học (2012) "thái độ" được định nghĩa là trạng thái sẵn sàng về mặt tinh thần và thần kinh, được tổ chức thông qua kinh nghiệm, có tác dụng điều chỉnh hoặc có ảnh hưởng một cách linh hoạt đến phản ứng của cá nhân đến các nhóm khách thể.

Có thể hiểu HVGH biểu hiện qua thái độ là:

- Sự thù địch, thiếu thiện chí với người khác.
- Sự tức giận.
- Chấp nhận, ủng hộ bạo lực.
- Sự thiếu hợp tác, thiếu đồng cảm, vị tha.

** HVGH biểu hiện qua hành động*

Cũng theo từ điển thuật ngữ Tâm lý học, hành động là toàn thể những phản ứng, các ứng xử của cơ thể, có mục đích cụ thể là nhằm đáp lại các kích thích từ môi trường. Về mặt hình thức, HVGH của học sinh được thể hiện qua các hành động bằng thể chất như đấm, đá, đánh, đạp, tát... hay bằng hành động lời nói như đe dọa, chửi bới, xúc phạm... Về đối tượng, HVGH nhắm tới ba nhóm đối tượng sau:

- Hành động hướng tới gây tổn thương thể chất và tinh thần cho người khác.
- Hành động hướng tới gây tổn thương thể chất và tinh thần cho chính bản thân mình.
- Hành động hướng tới gây tổn hại cho các vật thể xung quanh

Như vậy, sau khi tổng hợp các tài liệu, chúng tôi phân loại biểu hiện của HVGH thành 2 loại: gây hấn thái độ và gây hấn hành động. HVGH được nghiên cứu tác động trên cả 2 loại đối tượng là cá nhân chủ thể và đối tượng khách quan.

1.3. Hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

1.3.1. Học sinh trung học cơ sở

Trong nghiên cứu này, chúng tôi lựa chọn học sinh THCS làm khách thể nghiên cứu cũng bởi nhiều lý do. Trước hết, các kết quả nghiên cứu đã

cho thấy rằng, biểu hiện của HVGH đang là một vấn nạn hiện nay, đặc biệt là dưới hình thức bạo lực học đường. Tuy nhiên, tại Việt Nam, các nghiên cứu lại chủ yếu tập trung vào đối tượng khách thể là học sinh THPT [10], [24], còn chưa có một nghiên cứu cụ thể về HVGH của học sinh THCS.

Học sinh THCS là lứa tuổi thiếu niên tình từ 11 đến 15 tuổi. Ở giai đoạn này khác sự phát triển của các em được phản ánh bằng các tên gọi khác nhau: thời kì quá độ, tuổi khó khăn, tuổi khủng hoảng, khủng hoảng tuổi dậy thì, tuổi bất trị, v.v. Đây là lứa tuổi, trong thực tế đã được chứng minh, là rất thú vị, song cũng liên quan đến nhiều khó khăn cho thầy cô trong nhà trường bởi đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi của nó.

Lứa tuổi học sinh THCS là một lứa tuổi đặc biệt, là giai đoạn chuyển tiếp, "*các em không còn là trẻ con nữa nhưng vẫn chưa thực sự là người lớn*" [23]. Chính sự phát dục và những biến đổi trong sự phát triển thể chất của thiếu niên có ý nghĩa quan trọng với sự xuất hiện những cấu tạo tâm lý mới ở các em. Những biến đổi rõ rệt về mặt giải phẫu - sinh lý đối với thiếu niên làm cho các em trở thành người lớn một cách khách quan và làm nảy sinh trong ý thức các em cảm giác về tính người lớn [36]. Tuổi dậy thì khiến các em cảm thấy mình đã trở thành người lớn một cách khách quan. Cấu tạo tâm lý nhân cách trung tâm của tuổi thiếu niên là sự hình thành *tự ý thức*, "quan điểm" cái tôi ở mức độ mới, mà đặc trưng của nó là cảm giác làm người lớn: thái độ của thiếu niên đối với bản thân mình như đối với người lớn, ý muốn thể hiện tính "người lớn" với người khác và muốn được mọi người xung quanh thừa nhận như là người lớn. Vì vậy, sự kiểm soát, sự yêu cầu phải phục tùng và phải biết nghe lời, sự phụ thuộc và giám hộ từ phía người lớn đều được thiếu niên bằng mọi cách "thoát ra", các em cho rằng đã là người lớn, có thể tự đưa ra các quyết định và hành động theo quan điểm của mình; đó chính là những yếu tố dẫn đến nảy sinh khủng hoảng ở tuổi thiếu niên và xuất hiện dưới các hình thức chống đối khác nhau, mà đặc trưng là HVGH [23].

Đối với sự phát triển thể chất của học sinh THCS mà đặc biệt sự mất cân bằng trong hoạt động thần kinh, quá trình hưng phấn mạnh chiếm ưu thế và quá trình ức chế có điều kiện bị suy giảm nên thiếu niên không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được xúc động mạnh. Sự thay đổi mối tương quan giữa các quá trình hưng phấn và ức chế của hệ thần kinh thường gây nên tính chất mất cân bằng chung, dễ bị kích thích, hiếu động, uể oải theo chu kỳ của thiếu niên. Bởi vậy, thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất bình tĩnh [36]. Do ảnh hưởng của các tác động này mà ở các em thường xảy ra tình trạng bị ức chế ngược lại, xảy ra tình trạng bị kích động mạnh. Thiếu niên bị ức chế, uể oải và thờ ơ, lơ đễnh, tản mạn, một số khác trở nên cáu kính, mất bình tĩnh, vi phạm kỷ luật, đôi khi mắc phải hành vi không thuộc về bản chất [36].

Ngay trong sự phát triển của hệ thống tim mạch, ta cũng thấy có sự không cân đối, sự bắt đầu hoạt động mạnh mẽ của các tuyến nội tiết (đặc biệt là tuyến giáp trạng) thường dẫn đến một số rối loạn nhưng chóng qua trong hoạt động của hệ thần kinh. Có thể thấy các em dễ xúc động, dễ bực tức, dễ nổi khùng, điều đó có thể bộc lộ bằng những phản ứng gay gắt và mạnh như những cơn xúc động. Thiếu niên chịu tác động từ môi trường và không thể kiềm chế cảm xúc sẽ dẫn đến HVGH [23].

Ở lứa tuổi này, nhận thức của các em chưa thực sự sâu sắc. Mặc dù tình cảm của thiếu niên giai đoạn này cũng sâu sắc và phức tạp hơn lứa tuổi nhi đồng nhưng các em rất dễ xúc động, biểu lộ tình cảm một cách dễ dàng, tình cảm dễ chuyển hoá và mang tính chất bồng bột hăng say [36]. Đặc điểm này cho thấy, khả năng kiểm soát bản thân ở lứa tuổi này là khá kém, các em dễ dàng bị kích động, khó kiềm chế bản thân và tạo điều kiện để HVGH dễ dàng bộc lộ.

Tình bạn có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với đời sống và sự phát triển nhân cách của các em. Chính vị trí bình đẳng trong giao tiếp bạn bè vô cùng phù hợp với cảm giác trưởng thành của lứa tuổi này [36]. Cũng vì đây là mối quan hệ quan trọng nên nếu bị phá vỡ, các em dễ có cảm giác nặng nề, bi kịch

[36]. Chính vì thế, sau khi bị gây hấn, nhiều em đã cảm thấy tuyệt vọng và tìm đến những sự giải thoát tiêu cực, gây ra nhiều hậu quả đau lòng.

1.3.2. Hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

1.3.2.1.Khái niệm về hành vi gây hấn của học sinh THCS

Trên cơ sở khái niệm *"HVGH"* và việc phân tích đặc điểm tâm lí của học sinh THCS chúng tôi cho rằng:

Hành vi gây hấn của học sinh THCS là những phản ứng có chủ đích gây nên những tổn hại về thể chất và tâm lý cho chính mình, người khác hoặc những vật thể xung quanh, được biểu hiện qua thái độ và hành động của học sinh.

Thứ nhất, về đối tượng thực hiện: HVGH trong trường học luôn bao gồm tối thiểu hai đối tượng cơ bản, đó là: người gây hấn (thủ phạm) và nạn nhân (người bị gây hấn, người bị bắt nạt). Nạn nhân của bắt nạt học đường thường là những học sinh có xu hướng sống khép mình. Các em có ít bạn bè nên dễ trở thành nạn nhân của HVGH… Dù như thế nào thì cả hai nhóm đối tượng này đều có những khó khăn tâm lý cần được giúp đỡ nhiều nhất [14].

Thứ hai, HVGH của học sinh THCS là hành vi có chủ đích

Thủ phạm gây nên HVGH trong trường học luôn có ý thức về hành vi của bản thân, có mục đích, chủ ý gây tổn thương tới học sinh khác, về chính mình về thể chất hay tinh thần hoặc làm tổn hại vật xung quanh. Bên cạnh đó, nhiều học sinh THCS không nhận thức đúng bản chất của HVGH cũng như không đánh giá được hậu quả, tác hại vô cùng to lớn của hành vi này nên đã tôn sùng nó, coi là là phương tiện để khẳng định cái tôi của bản thân cũng được coi là HVGH.

Thứ ba, HVGH là hành vi gây hại cho người khác, cho chính mình và các vật thể xung quanh.

Với việc hướng đến đối tượng là người khác, HVGH có thể gây nên những tổn thương về thể chất như đau đớn trên thân thể và tổn thương về tâm

lý như tâm trạng sợ hãi, bất an, tự ti, căng thẳng... cho học sinh là nạn nhân của HVGH cũng như những học sinh chứng kiến HVGH. Đặc biệt, nạn nhân của HVGH trong trường học bị ảnh hưởng cả về mặt học tập lẫn mặt xã hội. Những học sinh là nạn nhân của HVGH trong trường học thường có mức độ trầm cảm cao hơn, bị cô lập với các bạn khác, tự đánh giá bản thân thấp hơn so với nhóm các học sinh không phải là nạn nhân [77].

Với việc hướng đến đối tượng là chính mình, HVGH gần tương đồng với hành vi tự xâm kích, tự hủy hoại. Đó là các biểu hiện của *"xu hướng thể hiện sự tức giận, thù hằn hoặc xâm kích bằng cách hủy hoại bản thân và đây là một dạng hành vi lệch chuẩn"* [11]. Hình thức của hành vi gây hấn với chính mình bao gồm: hành vi tự cào, cắt cơ thể, đập đầu, bứt tóc, đốt da, quăng mình xuống nhà thậm chí là hành vi tự tử [Dẫn theo 31']. Những hành vi này đều gây nên những tổn thương cả về thể chất lẫn tinh thần cho chủ thể của hành vi.

Với việc hướng đến đối tượng là các vật thể xung quanh, HVGH gây nên những tổn thất về mặt kinh tế, thậm chí gây tâm lý hoang mang cho những người xung quanh. Biểu hiện như phá hoại, đốt, ném hay làm hư hỏng đồ đạc của chính mình hay của người khác.

1.3.2.2. Phân loại hành vi gây hấn ở học sinh THCS

Trong đề tài này, để tìm hiểu nội dung các biểu hiện HVGH và phân loại các biểu hiện này, chúng tôi đã kế thừa và tổng hợp nội dung của HVGH trong các thang đo: bảng hỏi biểu hiện tính gây hấn của Yudofstey (1986) [126], Buss (1992) [58], Orpinas (2001) [100], sau đó dịch và thích nghi tiếng Việt để xây dựng nên thang đo biểu hiện về HVGH của mình, bao gồm 53 biểu hiện khác nhau. Sau khi phân tích liển định chất lượng thang đo lường HVGH của học sinh trên nghiên cứu thực tiễn, kết quả cho thấy HVGH của học sinh THCS được chia làm hai loại là gây hấn bằng bằng thái độ và gây hấn bằng hành động, 2 hình thức này tác động trên cả 2 loại đối

tượng là: cá nhân chủ thể và đối tượng khách quan. Đó là sự tích hợp từ những thang đo trên cũng như căn cứ vào nghiên cứu chúng tôi rút ra được.

Gây hấn bằng thái độ là loại gây hấn gián tiếp gây ra những tổn thương về tâm lý đối phương thông qua việc bộc lộ sự tức giận hay thái độ thù địch. Sự tức giận ở thiếu niên được hiểu đó là những bức xúc, dồn nén, giận dữ trong những tình huống các em hẫng hụt, gặp khó khăn, thất bại. Do đặc điểm tâm sinh lý ở lứa tuổi này, sự tức giận hay mất kiểm soát thường xuyên xảy ra trong tâm trạng của các em và dễ bùng phát thành những hành động như la hét, làm ồn... Bên cạnh đó, một loại gây hấn bằng thái độ xuất hiện ở các học sinh đó là thái độ thù địch. Thái độ thù địch được biểu hiện bằng những cách ứng xử thiếu thiện chí, thiếu đồng cảm ở thiếu niên. Cụ thể, các em thường nghi ngờ những người xa lạ, những người đặc biệt tốt với mình. Đôi khi học sinh thường hay để ý quá mức đến những đánh giá, những cái nhìn của người khác đối với bản thân mình và cho rằng mọi người đang cười nhạo sau lưng mình. Hay những thái độ trả đũa nếu bạn bè vô tình hay cố ý làm tổn thương các em. Những thái độ trên đều là những biểu hiện chưa phù hợp ở học sinh và có thể là những tác nhân gây tổn thương tâm lý cho các học sinh khác.

Gây hấn bằng hành động là một loại gây hấn trực tiếp, sử dụng những phản ứng bộc lộ ra bên ngoài để thỏa mãn sự bực tức, sự mất kiểm soát, thể hiện bằng hành động, bao gồm gây hấn với người khác bằng lời nói, gây hấn với đồ vật và gây hấn với bản thân.

Gây hấn với người khác là việc học sinh dùng những những hành động bằng lời nói và hoặc hành động bằng bạo lực chân tay nhằm làm tổn thương học sinh khác. Cụ thể là những lời nói đe dọa, miệt thị, xúc phạm để làm bạn mình đau khổ hay chỉ đơn giản là gọi bạn bè bằng những biệt danh không hay để chế giễu, trêu chọc. Cùng với gây hấn bằng lời nói là hình thức gây hấn bằng bạo lực. Đó là việc học sinh tấn công học sinh khác bằng việc đấm, đá, tát... để gây

nên những tổn thương thể chất từ nhẹ như xây xước đến nặng như gẫy tay chân, thậm chí là tử vong.

Bên cạnh việc gây hấn với người khác, học sinh THCS còn có những biểu hiện với chính bản thân mình mà người ta thường gọi là tự xâm kích như: tự cào xước da, làm đau bản thân bằng cắt tay, tự cắn chảy máu... hay tự gây chấn thương cho bản thân mình bằng đập đầu, đấm tay, quăng mình. Ngoài ra, học sinh còn thực hiện gây hấn với đồ vật bằng việc các em phá hủy, đốt, ném các đồ vật gây những tổn hại về mặt kinh tế nhằm một mục đích nào đó.

Khi nói đến HVGH, người ta sẽ thường nghĩ đến loại HVGH bằng hành động, mà bỏ qua đi loại HVGH cũng rất phổ biến đó là gây hấn bằng thái độ. Bạo lực hay gây hấn bằng hành động nó chỉ là một loại biểu hiện của HVGH của học sinh trong trường học. Vì vậy, khi xem xét HVGH của học sinh, cần xem xét trên cả 2 loại gây hấn thái độ và gây hấn hành động cùng với những mặt biểu hiện của nó.

1.4. Các yếu tố dự báo hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

1.4.1. Khả năng tự kiểm soát

Trong các nghiên cứu trên thế giới và trong nước, tự kiểm soát được định nghĩa khác nhau như:

Theo Rothbaum và cộng sự (1982), tự kiểm soát là khả năng thay đổi của bản thân để tạo sự phù hợp, tối ưu hơn giữa các cá nhân và thế giới bên ngoài. Năng lực để phát huy sự tự kiểm soát được coi như một trong những khả năng thích nghi mạnh mẽ và mang lại nhiều lợi ích cho tâm lý con người. [109]. Thật vậy, Freud (1930) và Dewall (2007) cũng cùng quan điểm cho rằng tự kiểm soát là khả năng ức chế những khó chịu của bản thân để từ đó đưa ra các điều chỉnh phù hợp với những yêu cầu của cộng đồng, đây chính dấu hiệu của một cuộc sống văn minh [67], [72].

Trong nghiên cứu của mình, Tangney và cộng sự (2004) định nghĩa khả năng tự kiểm soát là kiềm chế, vượt qua hoặc thay đổi phản ứng nội tâm của một người cũng như làm gián đoạn những hành vi không mong muốn (gây

gổ, v.v) và hạn chế những hoạt động của chúng [75], [118]. Sự điều chỉnh hành vi tư tưởng (sự tập trung, thay đổi cảm xúc, tâm trạng, kìm hãm mong muốn, v.v.) còn phá vỡ thói quen, chống lại cám dỗ, giữ kỉ luật và phản ánh được khả năng kiểm soát của con người. Không chỉ vậy, khả năng tự kiểm soát cho phép con người hạn chế hoặc vượt qua một phản ứng nào đó, từ đó tạo sự khác biệt giữa các phản ứng [50], [61], vượt qua sự ích kỉ cá nhân và hành động theo hướng xã hội muốn [51].

Tự kiểm soát đề cập đến khả năng thay đổi phản ứng của cá nhân để phù hợp với những tiêu chuẩn lý tưởng, giá trị đạo đức, những mong đợi của xã hội và hỗ trợ việc theo đuổi các mục tiêu dài hạn. Nhiều tác giả sử dụng hai khái niệm tự kiểm soát *(self-control)* và tự điều chỉnh *(self-regulation)* để thay thế cho nhau nhưng về mặt thuật ngữ cần phải phân biệt: tự kiểm soát là có chủ ý, có ý thức, có cố gắng và chỉ là một phần nhỏ của sự tự điều chỉnh [52].

Theo Trần Văn Công và cộng sự (2016) trong công trình nghiên cứu về *"Mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và tính gây hấn"* chỉ ra rằng có sự tương quan nghịch giữa khả năng tự kiểm soát và tính gây hấn. Đặc biệt, tự kiểm soát cũng là một trong những yếu tố độc lập dự đoán mức độ và biểu hiện của HVGH gây hấn [7].

Từ sự phân tích và tổng hợp tài liệu về vấn đề trên, chúng tôi cho rằng: "*Tự kiểm soát là khả năng tự thay đổi suy nghĩ, chuyển hóa cảm xúc, điều chỉnh hành vi và ham muốn của bản thân trong những tình huống khó khăn một cách hợp lý để đáp ứng với yêu cầu của môi trường xung quanh và giảm thiểu, bác bỏ những hành vi tiêu cực không mong muốn".* Tự kiểm soát của cá nhân bao gồm 2 loại: tự kiểm soát tích cực và tự kiểm soát tiêu cực.

Tự kiểm soát tích cực là khả năng tự điều chỉnh suy nghĩ, cảm xúc, hành vi và ham muốn của bản thân một cách hợp lý như thay đổi cách nhìn nhận, chuyển hóa sự tức giận... để đáp ứng với các tình huống có vấn đề trong cuộc sống.

Tự kiểm soát tiêu cực là khả năng tự điều chỉnh suy nghĩ, cảm xúc, hành vi và ham muốn của bản thân một cách chưa hợp lý như kìm nén, giấu diếm, lảng tránh... để đáp ứng với các tình huống có vấn đề trong cuộc sống.

Như vậy có thể xác định, một trong những yếu tố ảnh hưởng đến HVGH là khả năng tự kiểm soát. Do đó, một trong những nhiệm vụ quan trọng của nghiên cứu là tìm hiểu một cách quy mô và chuyên sâu về mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và HVGH của học sinh trung học cơ sở.

1.4.2. Tính gắn kết trường học

Tính gắn kết trường học: Sự gắn kết của học sinh với trường học là quan trọng ở tất cả các cấp, nhưng nó đặc biệt quan trọng trong tuổi vị thành niên [53]. Môi trường học đường có chất lượng tốt sẽ nâng cao cảm giác gắn kết trường học và từ đó góp phần làm giảm các vấn đề về cảm xúc và hành vi ở học sinh [91].

Theo Anderman (2002), sự gắn kết trường học là một yếu tố dự đoán mạnh mẽ cho thanh thiếu niên về tinh thần, thể chất, giáo dục và tình cảm. Trong thập kỉ qua, các nhà giáo dục và các chuyên gia đã ngày càng cho rằng sự gắn kết trường học như một yếu tố quan trọng trong việc làm giảm khả năng thanh thiếu niên tham gia vào các hành vi làm tổn thương sức khỏe. Học sinh được trải nghiệm gắn kết trường học tích cực sẽ có cảm giác thích thú với môi trường trường học đường, tin rằng được thầy cô, bạn bè chăm sóc và ủng hộ. Một môi trường học được gắn kết cũng làm tăng khả năng thành công trong học tập [54], [74]. Không chỉ vậy, học sinh cảm thấy được gắn kết với trường học sẽ ít có khả năng sử dụng chất kích thích, cảm thấy buồn bực, thực hiện hành vi bạo lực hay có suy nghĩ tự tử [90], ít có khả năng bỏ học hoặc tham gia vào đánh nhau, bắt nạt và phá hoại [105]. Theo Thomas và cộng sự (2004), các nhà nghiên cứu đã bắt đầu tập trung vào gắn kết trường học như một yếu tố quan trọng trong việc làm giảm nguy cơ cho hành vi bạo lực. Một tỉ lệ lớn của thanh thiếu niên bạo lực không nhận được sự yêu mến của bạn bè cùng lớn và luôn cảm thấy cô đơn. Đặc biệt, các kết quả nghiên cứu còn cho

thấy mức độ gắn kết trường học của học sinh cao sẽ khuyến khích: động cơ học tập, tham gia lớp học, cải thiện sự tham gia của nhà trường. Ba yếu tố này lần lượt làm tăng thành tích học tập [44].

Gắn kết trường học là sự gắn kết giữa học sinh với học sinh, thầy cô và môi trường học đường mà ở đó, các em được tôn trọng, đối xử công bằng và cảm thấy an toàn về cả mặt cảm xúc và thể chất [86], [105]. Gắn kết xảy ra khi một người có mối quan hệ tích cực với một đối tượng, nhóm hoặc môi trường nhằm thúc đẩy cảm giác thoải mái, vui vẻ và giảm lo âu [81]. Ba đặc điểm nổi bật về trường học giúp học sinh cảm thấy được gắn kết khi đến trường: (1) tiêu chuẩn học tập tốt kết hợp với sự hỗ trợ nhiệt tình từ phía giáo viên; (2) giáo viên và học sinh có mối quan hệ tích cực và tôn trọng lẫn nhau; (3) môi trường sư phạm an toàn về thể chất và tình cảm [90]. Sự gắn kết của trường học liên quan đến chính niềm tin của học sinh rằng người lớn trong trường chăm sóc, quan tâm về việc học của họ và họ được đối xử bình đẳng như các bạn khác trong trường [44], [86].

Như vậy, trong phạm vi tài liệu tìm được, chúng tôi nhận thấy rằng sự kết nối trường học là một trong những yếu tố mới mẻ có ảnh hưởng đến HVGH của học sinh THCS cần được nghiên cứu. Việc nghiên cứu tính gắn kết trường học ở học sinh trung học sẽ góp phần tìm hiểu mức độ, thực trạng tính gắn kết trường học sẽ đưa thực trạng vấn đề nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH có cơ sở khoa học, góp phần đề xuất những khuyến nghị giúp xây dựng môi trường học đường an toàn, lành mạnh; đồng thời hỗ trợ cho công tác của giáo viên, các nhà tư vấn tâm lý học đường trong việc đưa ra biện pháp khắc phục, giảm thiểu HVGH ở học sinh.

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung phân tích sự ảnh hưởng của tính gắn kết trường học đối với HVGH của học sinh, trong đó bao gồm: *1) Mối quan hệ với thầy cô*: Sự đánh giá của học sinh về thầy cô và mối quan hệ của thầy cô với các em trong đó các em cảm thấy được tôn trọng, được chia sẻ, được ghi nhận; 2) *Mối quan hệ với bạn bè*: Sự đánh giá của các em về bạn và mối quan hệ của các em với bạn của mình trong đó các em cảm thấy được

tôn trọng, bình đẳng, thân thiện; 3) *Mối quan hệ với nhà trường*: Sự đánh giá của học sinh điều kiện học tập và thái độ của học sinh với trường học của mình trong đó các em được là chính mình tại trường, được tạo điều kiện tốt nhất để học tập và rèn luyện, được an toàn tại trường học của mình. Ngoài ra, những yếu tố trong trường học như học lực, khối lớp, địa bàn trường cũng được xem xét là những yếu tố sẽ tác động trực tiếp hoặc gián tiếp đến suy nghĩ, tình cảm và hành động của học sinh trong trường học, góp phần làm tăng hoặc giảm hành vi gây hấn ở các em.

1.4.3. Mạng xã hội và game bạo lực

Đây là một lực lượng tác động lớn, thường xuyên, hàng ngày đến sự hình thành và phát triển tâm lý cá nhân, đặc biệt là HVGH. Các nghiên cứu trong và ngoài nước đã chỉ ra sự ảnh hưởng của các phương tiện truyền thông-xã hội tới HVGH của học sinh.

Tóm lại, sự ảnh hưởng của các phương tiện truyền thông tới HVGH của học sinh được diễn ra trên nhiều khía cạnh khác nhau. Nội dung mà truyền hình và internet mang đến là những khuôn mẫu hình ảnh đa dạng, trong đó bao gồm cả những hình ảnh gây hấn, suy giảm tính nhân văn và đặc biệt là sự xuất hiện của các trò chơi gây hấn [36].

Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung nghiên cứu sự tác động này đối với HVGH qua 2 nội dung sau: 1) Mức độ chơi game hằng ngày, tức là sự mất kiểm soát trong tần suất sử dụng, cá nhân có xu hướng ngày càng dành nhiều thời gian cho các phương tiện đại chúng, mạng xã hội. 2) Nội dung, loại hình game và phim.

Tiểu kết chương 1

Tổng quan phần lịch sử nghiên cứu vấn đề cho thấy, HVGH là một vấn đề đáng báo động được các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước quan tâm. Lứa tuổi THCS có vị trí và ý nghĩa quan trọng bởi đây là thời kỳ phát triển phức tạp về tâm, sinh lý, là thời kỳ chuẩn bị quan trọng cho những bước trưởng thành sau này. Do vậy, nghiên cứu về HVGH của học sinh THCS là một nhiệm vụ cần thiết và có ý nghĩa xã hội thiết thực.

Đề tài xác định được một số vấn đề lý luận cơ bản làm cơ sở cho quá trình nghiên cứu. Các khái niệm công cụ được sử dụng trong đề tài bao gồm: Hành vi, HVGH, HVGH của học sinh trung học cơ sở. Biểu hiện và phân loại HVGH bao gồm gây hấn bằng hành động và gây hấn bằng thái độ. Cụ thể:

Hành vi là những phản ứng của chủ thể với những kích thích

Gây hấn là những biểu hiện nhằm làm tổn thương người khác về thể chất và tinh thần một cách có chủ ý.

HVGH là những phản ứng có chủ đích gây tổn hại về thể chất, tinh thần cho người khác, cho chính mình hoặc các vật thể xung quanh.

Hành vi gây hấn của học sinh THCS là những phản ứng có chủ đích gây nên những tổn hại về thể chất và tâm lý cho chính mình, người khác hoặc những vật thể xung quanh, được biểu hiện qua thái độ và hành động của học sinh.

Các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS bao gồm các khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, mạng xã hội và game bạo lực.

CHƯƠNG 2. TỔ CHỨC VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

2.1. Tổ chức nghiên cứu

2.1.1. Khách thể và địa bàn nghiên cứu

Về khách thể nghiên cứu:

Mẫu điều tra thăm dò:

Tiến hành điều tra thăm dò trên 100 học sinh trường THCS Nghi Trung, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An nhằm hoàn thiện nội dung của bảng hỏi, chính xác hóa công cụ nghiên cứu, cụ thể:

Xác định thời gian cho việc trả lời một bảng hỏi.

Đánh giá độ tin cậy, độ hiệu lực của thang đo.

Chỉnh sửa những items chưa đạt yêu cầu.

Mẫu điều tra đại trà:

Nghiên cứu được tiến hành bằng bảng hỏi tự thuật (self-report) trên 500 học sinh. 500 phiếu trưng cầu ý kiến được phát ra, 468 phiếu được thu về và sử dụng sau khi chúng tôi kiểm soát và loại bỏ đi một số phiếu trả lời chưa đầy đủ hoặc chưa đạt yêu cầu. Tổng cộng chúng tôi có 468 học sinh trung học tham gia nghiên cứu. Trong đó có ở cả 4 khối lớp 6, 7, 8, 9 tại 6 trường THCS đặc trưng cho các vùng miền trên địa bàn tỉnh Nghệ An: thành phố, nông thôn, trung du, miền núi, đồng bằng ven biển. Khách thể nghiên cứu khá đồng đều về mặt giới tính, gồm 220 học sinh nam và 248 học sinh nữ. Khi đã thu thập đủ số liệu từ các bảng hỏi, chúng tôi tiến hành xử lí số liệu để phục vụ cho việc phân tích.

Bảng 2.1 Tổng hợp khách thể nghiên cứu

Tiêu chí		Số lượng	Tỷ lệ %
Phân bố khối trường			
Trường THCS Nghi Trung	Nông thôn	**119**	**25,42**
Trường THCS Nghi Mỹ	Nông thôn	**127**	**27,13**
Trường THCS Đặng Thai Mai	Thành phố	**67**	**14,31**
Trường THCS Hưng Bình	Thành phố	**39**	**08,33**
Trường THCS Thị Trấn Mường Xén	Miền múi	**86**	**18,37**
PTDTNT THCS Kỳ Sơn	Miền núi	**30**	**06,41**
Phân bố khối lớp			
Lớp 6		**89**	**19,01**
Lớp 7		**154**	**32,90**
Lớp 8		**82**	**17,52**
Lớp 9		**143**	**30,55**
Học lực của học sinh			
Thấp (Học lực Yếu và Trung bình)		**143**	**30,55**
Trung bình (Học lực Khá)		**254**	**54,27**
Cao (Học lực Giỏi và Xuất sắc)		**71**	**15,17**
Giới tính			
Nam		**220**	**47,01**
Nữ		**248**	**52,99**
Tổng		**468**	**100**

Mẫu phỏng vấn: Mẫu khách thể phỏng vấn là 8 giáo viên của trường THCS Hưng Bình.

Mẫu quan sát: 20 học sinh lớp 7C trường THCS Hưng Bình

Mẫu thực nghiệm tác động: 80 học sinh lớp trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An. Chia làm 2 nhóm (40 học sinh nhóm thực nghiệm và 40 học sinh nhóm đối chứng).

Về địa bàn nghiên cứu:

Nghiên cứu được chúng tôi tiến hành trên địa bàn tỉnh Nghệ An - nằm ở vị trí trung tâm vùng Bắc Trung Bộ, trên tuyến giao lưu Bắc - Nam và đường xuyên Á Đông - Tây. Tỉnh có nhiều tiềm năng để phát triển các ngành kinh tế trọng điểm. Với diện tích 16.487 km², phía Bắc giáp tỉnh Thanh Hoá, phía Nam giáp tỉnh Hà Tĩnh, phía Tây giáp nước bạn Lào, phía Đông giáp với biển Đông. Dân số: 3.030.946 người (năm 2017). Nghệ An là tỉnh có diện tích lớn nhất cả nước, địa hình phong phú, đa dạng, có biển, đồng bằng, trung du và miền núi.

Là một tỉnh có nhiều dân tộc cùng sinh sống như Việt (Kinh), Khơ Mú, Sán Dìu, Thái, H'Mông, Ơ Đu, tộc người Đan La…, mỗi dân tộc đều mang một bản sắc văn hóa, ngôn ngữ riêng, giàu truyền thống và đa dạng về văn hóa. Nghệ An là xứ sở của nền văn hóa dân gian đặc sắc với những điệu hò, hát phường vải, hát đò đưa.

Về đặc điểm học sinh THCS trên địa bàn các trường nghiên cứu: Các học sinh là khách thể nghiên cứu đến từ các trường THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An, bao gồm các trường ở thành phố, nông thôn, miền núi đặc trưng cho các vùng miền trên địa bàn tỉnh. Số lượng khách thể bao gồm cả người dân tộc Kinh và dân tộc thiểu số (Người Thái và H'Mông) từ khối 6 đến khối 9, tương đối đồng đều về tỉ lệ nam nữ.

2.1.2. Các giai đoạn nghiên cứu

Thực hiện đề tài *"HVGH của học sinh Trung học cơ sở"*, chúng tôi tiến hành qua 2 giai đoạn: Nghiên cứu lý luận và nghiên cứu thực tiễn. Quá trình nghiên cứu thực tiễn bao gồm 2 giai đoạn nhỏ:

- Giai đoạn khảo sát: gồm có khảo sát thăm dò và khảo sát chính thức

- Giai đoạn thực nghiệm tác động

2.1.2.1. Nghiên cứu lí luận

Mục đích nghiên cứu lí luận

Tổng quan lịch sử các nghiên cứu trong và ngoài nước về những vấn đề liên quan tới gây hấn và HVGH của học sinh THCS

Hệ thống hoá một số lý luận cơ bản liên quan tới các khái niệm về gây hấn, HVGH cũng như các yếu tố ảnh hưởng tới HVGH của học sinh THCS.

Từ khung lý luận xác lập quan điểm chỉ đạo trong việc nghiên cứu HVGH của học sinh THCS.

Nội dung nghiên cứu lí luận

Phân tích, tổng hợp những công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước về gây hấn, HVGH, HVGH của học sinh THCS cũng như các yếu tố ảnh hưởng tới HVGH của học sinh THCS.

Phương pháp nghiên cứu lí luận

Phương pháp chính được sử dụng là phương pháp nghiên cứu tài liệu thông qua các hoạt động cụ thể như phân tích, tổng hợp, hệ thống hoá, khái quát những lý thuyết cũng như các công trình nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước được đăng tải trên sách, tạp chí, báo, đề tài về các vấn đề liên quan tới gây hấn và HVGH.

Bên cạnh đó chúng tôi còn sử dụng các phương pháp chuyên gia, phỏng vấn, để làm rõ thêm các quan điểm khác nhau về các khái niệm trong phần lý luận.

2.1.2.2.Nghiên cứu thực tiễn

Quá trình nghiên cứu thực tiễn bao gồm 2 giai đoạn:

- Giai đoạn khảo sát: gồm có khảo sát thăm dò và khảo sát chính thức

- Giai đoạn thực nghiệm tác động

- ***Giai đoạn khảo sát***

Khảo sát thăm dò

a. *Mục đích nghiên cứu*: Đánh giá độ hiệu lực và độ tin cậy của thang đo để tiến hành chỉnh sửa cho phù hợp.

b. *Phương pháp nghiên cứu*:

- Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

- Phương pháp thống kê toán học

c. *Khách thể nghiên cứu*: 100 học sinh trường THCS Nghi Trung.

d. *Thời gian nghiên cứu*: từ tháng 1 đến tháng 3/2017.

e. *Kết quả nghiên cứu*:

Đánh giá độ hiệu lực và độ tin cậy của hệ thống các thang đo:

* Để đánh giá *độ tin cậy* của bộ công cụ trong nghiên cứu này, luận án sử dụng mô hình tương quan Alpha của Cronbach (Cronbach's Coefficient Alpha). Mô hình này đánh giá độ tin cậy của phép đo dựa trên sự tính toán phương sai của từng item trong từng thang đo, toàn bộ phép đo và tính tương quan điểm của từng item với điểm của các items còn lại trên từng thang đo và của cả phép đo. Độ tin cậy của từng tiểu thang đo được coi là thấp nếu hệ số $\alpha < 0,7$.

Kết quả phân tích độ tin cậy của bảng hỏi được về thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH của học sinh THCS có hệ số tin cậy Cronbach Alpha là từ 0,7 trở lên, cho thấy độ tin cậy của thang đo là tương đối cao.

* Để đánh giá *độ hiệu lực*, luận án dùng phương pháp phân tích yếu tố (factor analysis). Kết quả phân tích yếu tố cho thấy hệ thống các item có độ hiệu lực khá tốt. Các item trong từng tiểu thang đo có tính đồng hướng (cùng thuộc về một factor - tức là cùng đo một thành tố). Điểm số các item trong từng tiểu thang đo có tương quan thuận khá chặt chẽ, thể hiện trong các bảng ma trận tương quan đã được trình bày cụ thể ở phần sau.

Như vậy kết quả cho thấy độ tin cậy và độ hiệu lực của thang đo là tương đối cao, cho phép chúng tôi có thể sử dụng trong điều tra chính thức.

Khảo sát chính thức:

a. *Mục đích*: Tìm hiểu thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH cũng như các yếu tố ảnh hưởng tới HVGH của học sinh THCS.

b. *Nội dung*:

- Đánh giá thực trạng biểu hiện HVGH trên hai loại là gây hấn bằng bằng thái độ và gây hấn bằng hành động.

- Đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố dự báo HVGH như khả năng tự kiểm soát (bao gồm 2 nhóm kĩ năng: kĩ năng giải quyết vấn đề và kĩ năng kiềm chế cảm xúc), tính gắn kết trường học (bao gồm mối quan hệ với thầy cô, mối quan hệ với bạn bè, mối quan với nhà trường và các yếu tố như học lực, khối lớp, địa bàn trường), mức độ chơi game đối với HVGH của học sinh THCS.

Trên cơ sở đó rút ra các kết luận và kiến nghị các giải pháp.

c. *Khách thể nghiên cứu*: 468 học sinh THCS ở cả 4 khối lớp 6, 7, 8, 9 trên các địa bàn khác nhau thuộc tỉnh Nghệ An.

d. *Phương pháp*: Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp quan sát và sử dụng các bài tập tình huống.

- ***Giai đoạn thực nghiệm tác động***

a. *Mục đích*: Thực nghiệm phòng ngừa HVGH thông qua việc giáo dục kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh.

b. *Nội dung:* Tổ chức lớp học phòng ngừa hành vi gây hấn cho học sinh trung học cơ sở, nâng cao nhận thức về HVGH và phát triển kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh.

c. *Khách thể nghiên cứu:* 80 học sinh trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An chia làm 2 nhóm (40 học sinh nhóm thực nghiệm và 40 học sinh nhóm đối chứng).

d. *Phương pháp:* Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp phỏng vấn sâu, phương pháp quan sát, phương pháp chuyên gia, bài tập tình huống.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Phương pháp nghiên cứu văn bản, tài liệu

Mục đích:

Xây dựng hệ thống khái niệm công cụ cho việc nghiên cứu đề tài: Các vấn đề lý luận về hành vi, gây hấn, HVGH, HVGH của học sinh THCS, các yếu tố liên quan đến HVGH của học sinh THCS.

Cách thức tiến hành:

Chúng tôi đã tìm kiếm tài liệu với một số từ khóa bằng tiếng Việt và tiếng Anh như: "*hành vi, gây hấn, HVGH, HVGH trong trường học, aggression, aggression scale, aggression questionnaire*" và tìm hiểu lịch sử nghiên cứu và các lý thuyết về HVGH ở Việt Nam và trên thế giới qua các cuốn sách, bài báo, công trình nghiên cứu khoa học, các tạp chí khoa học và trong các luận văn trên thư viện nhà trường, qua công cụ tìm kiếm Google, cơ sở dữ liệu SAGE, tạp chí khoa học Việt Nam trực tuyến, trang web của thư viện Đại học Sư phạm Hà Nội, trang web của thư viện Đại học Quốc Gia Hà Nội,v.v.. Trên cơ sở đó, tiến hành phân tích, so sánh, tổng hợp các khái niệm về HVGH, cách phân loại HVGH; các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH, các biện pháp phòng ngừa HVGH; lý luận về tâm lý học đường; đặc điểm tâm, sinh lý của lứa tuổi học sinh THCS làm cơ sở lý luận cho việc xác định khung lí thuyết về HVGH, những yếu tố ảnh hưởng đến HVGH của học sinh THCS.

2.2.2. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi

Dựa trên cơ sở lý luận của đề tài và mục đích, nhiệm vụ nghiên cứu đề tài, chúng tôi xây dựng phiếu điều tra với những nội dung chính sau.

- *Nội dung 1: Tìm hiểu về thực trạng HVGH của học sinh THCS*
- *Nội dung 2: Tìm hiểu các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS*

Mục đích:

Đây là phương pháp chính để nghiên cứu của đề tài nhằm tìm hiểu thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS và các yếu tố dự báo đến HVGH của học sinh THCS bao gồm: khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết

trường học, các yếu tố nhân khẩu học, môi trường sống, sự ảnh hưởng của game bạo lực, phim ảnh.

Nội dung:

Tìm hiểu về thực trạng HVGH của học sinh THCS

Để tìm hiểu thực trạng HVGH của học sinh THCS, chúng tôi đã tham khảo các thang đo về HVGH từ các công trình như: Bảng hỏi biểu hiện tính gây hấn củaYudofstey (1986) [126], Buss (1992) [58], Orpinas, (2001) [100] sau đó dịch và thích nghi Tiếng Việt để xây dựng nên thang đo biểu hiện về HVGH của mình bao gồm 42 câu miêu tả cụ thể các biểu hiện của HVGH với 4 mức độ trả lời về tần suất thực hiện:

1: Hoàn toàn không giống với tôi;

2: Giống tôi một chút;

3: Giống tôi khá nhiều;

4: Hoàn toàn giống với tôi.

Sau khi đo đạc trên đối tượng là học sinh THCS, chúng tôi tiến hành phân tích nhân tố (Factor Analysis) với bảng hỏi bao gồm 42 câu về các biểu hiện HVGH. Để lựa chọn ra số nhân tố tối ưu và lựa chọn câu nào về nhân tố nào, sự kết hợp các yếu tố sau được áp dụng: giá trị riêng (Eigenvalue), được biểu thị qua biểu đồ chân đồi (Scree-plot), hệ số tải (Item-Factor loading) sự phù hợp của nội dung câu với nhân tố, và số lượng câu trong mỗi nhân tố. Khi tiến hành phân tích nhân tố trên phần mềm SPSS, chúng tôi chọn phương pháp Principal Axis Factoring (Phân tích nhân tố cấu trúc trục chính), chọn chế độ xoay Direct Oblimin với $\Delta = 0$.

Chúng tôi lập bảng hệ số tải sau khi đã xoay theo Oblimin với Delta=0 để tìm ra phương án tối ưu ghép câu vào nhân tố phù hợp nhất. Một số câu có nội dung chưa phù hợp hoặc hệ số tải < 0,3 đều được loại bỏ. Sau cùng, còn lại 34 câu có nội dung và hệ số tải phù hợp, được phân loại làm hai nhân tố là gây hấn qua thái độ (biểu hiện bằng sự tức giận và thái độ thù địch) và gây

hấn qua hành động (biểu hiện bằng gây hấn với người khác, gây hấn với đồ vật, gây hấn với bản thân).

Cụ thể, nhân tố gây hấn qua thái độ có 11 câu bao gồm các items: *8, 21, 52, 1, 34, 5, 11, 31, 44, 36, 33* và nhân tố gây hấn qua hành động có 23 câu bao gồm các items: *19, 45, 48, 50, 41, 25, 39, 40, 47, 3, 7, 14, 49, 42, 46, 53, 17, 22, 43, 37, 24, 12, 51.*

Tất cả các câu đều có nội dung phù hợp và hệ số tải đều lớn hơn *0,3*, tức là ở mức độ chấp nhận được. Tổng hợp lại, chúng tôi có thang đo HVGH gồm 34 câu. Sau đó, chúng tôi tính hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha của 2 nhân tố này của thang đo. Hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha của nhân tố 1 là $\alpha = 0,893$ và hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha của nhân tố 2 là $\alpha=0,739$. Như vậy, thang đo có độ tin cậy khá cao, hoàn toàn có thể sử dụng để đo biểu hiện mức độ HVGH của học sinh THCS.

Để thuận lợi cho việc phân tích sâu nội dung các biểu hiện của HVGH, chúng tôi sắp xếp và chia nhóm các biểu hiện của 2 loại nhân tố HVGH như sau.

Nhóm 1: Gây hấn bằng hành động: 24 items

- Gây hấn với đồ vật: bao gồm các items: 19, 45, 48, 50, 41.

- Gây hấn với bản thân: bao gồm các items: 25, 39, 40, 47.

- Gây hấn với người khác: bao gồm các items: 3, 7, 14, 49, 42, 46, 53, 17, 22, 43, 37, 24, 12, 51.

Nhóm 2: Gây hấn bằng thái độ: 11 items

- Sự tức giận: bao gồm các items: 1, 8, 21, 52, 34.

- Thái độ thù địch: bao gồm các items: 5, 11, 31, 44, 36, 33.

Tìm hiểu các yếu tố dự báo đến HVGH của học sinh THCS

**** Thang đo về khả năng tự kiểm soát***

Chúng tôi đã tham khảo các thang đo *"Năng lực tự kiểm soát cho học sinh THCS tại Việt Nam"* của Trần Văn Công và cộng sự [7]. Thang đo được tác giả dịch và thích nghi hóa từ các công trình nghiên cứu như: bảng hỏi khả năng tự

kiểm soát của Rosenbaum (1980) [108], Tangney (2004) [118], Carey (2004) [60], Higgins (2007) [82] bao gồm 49 câu miêu tả khả năng tự kiểm soát với 5 mức độ để học sinh tự đánh giá như:

1: Hoàn toàn không giống với tôi;

2: Không giống với tôi;

3: Giống tôi một chút;

4: Giống tôi khá nhiều;

5: Hoàn toàn giống với tôi.

Sau khi điều tra trên đối tượng là học sinh THCS, chúng tôi tiến hành phân tích nhân tố (Factor Analysis) với bảng hỏi khả năng tự kiểm soát để lựa chọn ra số nhân tố tối ưu và lựa chọn câu nào về nhân tố nào, sự kết hợp các yếu tố sau được áp dụng: giá trị riêng (Eigenvalue), được biểu thị qua biểu đồ chân đồi (Scree-plot), hệ số tải (Item-Factor loading), sự phù hợp của nội dung câu với nhân tố và số lượng câu trong mỗi nhân tố. Khi tiến hành phân tích nhân tố trên phần mềm SPSS, chúng tôi chọn phương pháp Principal Axis Factoring (Phân tích nhân tố cấu trúc trục chính), chọn chế độ xoay Direct Oblimin với Delta = 0.

Khi lập bảng hệ số tải sau khi đã xoay theo Oblimin để tìm ra phương án tối ưu ghép câu vào nhân tố phù hợp nhất, kết quả cho thấy tất cả hệ số tải đều lớn hơn 0,3, tức là ở mức chấp nhận được. Cuối cùng, chúng tôi có thang đo gồm 49 câu với 2 nhân tố. Sau đó, chúng tôi tính hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha của 2 nhân tố này của thang đo. Hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha của nhân tố 1 (khả năng tự kiểm soát tiêu cực) là $\alpha = 0,87$ và hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha của nhân tố 2 (khả năng tự kiểm soát tiêu cực) là $\alpha = 0,85$. Từ đó, cho thấy thang đo có độ tin cậy khá cao, hoàn toàn có thể sử dụng để đo mức độ khả năng tự kiểm soát.

Nội dung các biểu hiện của khả năng tự kiểm soát được phân loại và chia nhóm như sau.

Nhóm 1: Tự kiểm soát tích cực bao gồm 23 items: 1, 2, 7, 8, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 26, 27, 28, 29, 34, 35, 37, 38, 41, 46 và chia làm 2 nhóm:

+ Nhóm kĩ năng giải quyết vấn đề: 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 26, 27, 29, 34, 35, 37, 38.

+ Nhóm kĩ năng kiểm soát cảm xúc: 1, 2, 7, 8, 23, 28, 41, 46.

Nhóm 2: Tự kiểm soát tiêu cực bao gồm các 26 items: 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11, 18, 20, 21, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 36, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49 và chia làm 2 nhóm:

+ Nhóm kĩ năng giải quyết vấn đề: 10, 11, 18, 20, 21, 24, 25, 30, 31, 32, 33, 36.

+ Nhóm kĩ năng kiểm soát cảm xúc: 3, 4, 5, 6, 9, 25, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49.

**** Thang đo tính gắn kết trường học***

Thang đo tính gắn kết trường học được xây dựng nhằm khảo sát thực trạng mức độ tính gắn kết trường học và mối quan hệ với các yếu tố liên quan ở học sinh trung học hiện nay. Chúng tôi đã tham khảo thang đo về Tính gắn kết trường học của Trần Văn Công và cộng sự [9] dịch và thích nghi ngôn ngữ tiếng Việt thang đo Sự phát triển và các mối tương quan trong giáo dục (The Psychological Sense of School Membership Among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates) của Carol (2003). Thang đo này đã được thiết kế nhằm mục đích đánh giá mức độ gắn kết trường học của học sinh trung học. Mỗi câu trong thang đo này đều được tác giả dịch, thích nghi Tiếng Việt, từ đó, xây dựng bảng hỏi về tính gắn kết trường học phù hợp với học sinh trung học tại Việt Nam với 18 câu. Thang đo có hệ số tin cậy Cronbach α=0,712, được thiết kế dưới dạng thang đo Likert gồm 5 mức độ*:*

1: Hoàn toàn không đúng với tôi;

2: Không đúng với tôi;

3: Đúng với tôi một chút;

4: Đúng với tôi khá nhiều;

5: Hoàn toàn đúng với tôi.

Nội dung các biểu hiện của tính gắn kết trường học được chúng tôi phân loại và chia nhóm như sau.

Nhóm 1: Mối quan hệ với thầy cô: Bao gồm các items: 5, 7, 14, 9.

Nhóm 2: Mối quan hệ với bạn bè: Bao gồm các items: 4, 11, 18.

Nhóm 3: Mối quan hệ với nhà trường: Bao gồm các items: 1, 2, 3, 6, 8, 10, 13, 15, 16, 17.

2.2.3. Phương pháp quan sát

Mục đích:

Quan sát trực tiếp những hành vi, cử chỉ, lời nói khi học sinh ở trường làm căn cứ bổ sung thông tin về HVGH của học sinh THCS.

Cách thức tiến hành:

Chúng tôi thực hiện quan sát trực tiếp các hành vi của học sinh trong một số thời gian như giờ học, giờ ra chơi, giờ sinh hoạt lớp, giờ hoạt động ngoại khóa đối với bạn bè, thầy cô và cán bộ công nhân viên trong trường học.

Từ những quan sát này, chúng tôi phân tích và đưa ra đánh giá về những biểu hiện, những diễn biến tâm lý của học sinh trong nhà trường khi có HVGH xuất hiện.

Kết quả quan sát được ghi lại bằng biên bản quan sát. Kết quả xử lý được sử dụng bổ sung cho những kết quả nghiên cứu khác trong điều tra. Chúng tôi tổng hợp những lời nói, hành vi thể hiện học sinh có HVGH, không phù hợp với môi trường văn hóa học đường.

Phương pháp quan sát được thực hiện đồng thời với các phương pháp khác, có sự đối chiếu với kết quả của các phương pháp khác. Kết quả của phương pháp quan sát được ghi chép lại qua các biên bản quan sát.

2.2.4. Phương pháp phỏng vấn sâu

Mục đích:

Thu thập, bổ sung, kiểm tra và làm rõ hơn những thông tin đã thu được từ khảo sát thực tiễn.

Nguyên tắc phỏng vấn:

Khách thể được trả lời tự do dựa trên những câu hỏi mở, có gợi ý.

Trong quá trình phỏng vấn, người phỏng vấn có thể đưa ra những câu hỏi dưới những dạng khác nhau để có thể kiểm tra độ chính xác của các câu trả lời cũng như làm sáng tỏ hơn những thông tin chưa rõ.

Cách thức tiến hành:

Nội dung phỏng vấn được chuẩn bị trước một cách chi tiết, rõ ràng theo các mảng vấn đề mà nghiên cứu quan tâm. Sau đó gặp từng người để phỏng vấn về các nội dung đã chuẩn bị trước đó.

Với học sinh THCS, đề nghị các em chia sẻ những nội dung sau qua phỏng vấn sâu (Phụ lục 4)

+ Nhận thức của các em về biểu hiện, nguyên nhân, hậu quả của HVGH trong trường học.

+ Đánh giá của các em về thực trạng HVGH trong trường học hiện nay.

+ Đề xuất của các em để giúp giảm thiểu HVGH trong trường học?

Với GVCN (Phụ lục 5)

+ Tình hình chung của lớp và một số em học sinh có biểu hiện HVGH.

+ Đánh giá của các thầy cô về thực trạng HVGH trong trường học hiện nay.

+ Đề xuất của thầy cô để giúp giảm thiểu HVGH trong trường học

Trình tự nội dung cần phỏng vấn: không cố định theo trình tự đã chuẩn bị, nó có thể khá linh động, mềm dẻo tuỳ theo mạch câu chuyện của từng khách thể. Nội dung chi tiết của mỗi cuộc phỏng vấn sâu có thể thay đổi tuỳ thuộc vào đối tượng phỏng vấn.

2.2.5. Phương pháp thực nghiệm

**** Cơ sở của thực nghiệm***

Dựa trên kết quả nghiên cứu lý luận và kết quả nghiên cứu thực trạng chúng tôi tiến hành thực nghiệm tác động.

Nghiên cứu thực trạng đã chỉ ra rằng, một trong những yếu tố dự báo đến HVGH ở học sinh THCS là khả năng tự kiểm soát của các em. Khả năng tự kiểm soát là một trong những yếu tố độc lập dự báo về HVGH.

Bên cạnh đó, các GVCN khi được phỏng vấn sâu phần lớn đều nhất trí cho rằng: Học sinh THCS rất cần được trang bị về khả năng tự kiểm soát. Khả năng tự kiểm soát kém xuất phát từ việc chưa được hướng dẫn bài bản, cụ thể nhằm nâng cao nhận thức về kĩ năng giải quyết vấn đề và kĩ năng tự kiểm soát cảm xúc.

Trong quá trình phỏng vấn sâu một số em là cán bộ lớp của lớp về các giải pháp cần thiết nhằm phòng ngừa HVGH cho các em, phần lớn các em cho rằng cần *"Tổ chức cho học sinh những buổi học kĩ năng sống"*, hướng dẫn học sinh tự chủ động rèn luyện, nâng cao khả năng tự kiểm soát từ những việc nhỏ nhặt nhằm giảm thiểu HVGH trong môi trường học đường. Nhu cầu được học các kĩ năng sống, đặc biệt là kĩ năng kiểm soát cảm xúc của học sinh là rất lớn. Như vậy các em đều cho rằng các em cần phải học thêm các kĩ năng sống, kĩ năng kiểm soát cảm xúc, kĩ năng giải quyết vấn đề. Xuất phát từ lí do trên, chúng tôi lựa chọn thực nghiệm tác động tâm lý thông qua việc tổ chức chương trình*: "Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS"*.

**** Mục đích thực nghiệm***

Thử nghiệm chương trình *"Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS"* trong nhà trường. Trong đó bao gồm các nội dung sau:

1) Nâng cao nhận thức cho học sinh về HVGH trong trường học.
2) Rèn luyện kĩ năng giải quyết vấn đề cho học sinh.
3) Rèn luyện kĩ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh.

**** Giải thuyết thực nghiệm***

HVGH của học sinh THCS bị tác động bởi nhiều yếu tố, trong đó, khả năng tự kiểm soát là một trong những yếu tố quan trọng. Giáo dục kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh mang lại những hiệu quả tích cực trong việc phòng ngừa HVGH cho học sinh.

**** Khách thể thực nghiệm***

Chúng tôi tiến hành thực nghiệm trên 80 học sinh trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An. 80 học sinh này được chúng tôi chia làm 2 nhóm:

Nhóm 1 gồm 40 học sinh: nhóm thực nghiệm

Nhóm 2 gồm 40 học sinh: nhóm đối chứng

**** Thời gian và địa điểm thực nghiệm:*** Từ tháng 11/2017 đến tháng 05/2017, tại trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An.

**** Biện pháp tác động:*** Tổ chức lớp học: *"Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS"*.

**** Các phương pháp đánh giá kết quả tác động của thực nghiệm***

- Sử dụng thang đo HVGH của học sinh trước và sau thực nghiệm ở cả 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng để tìm hiểu mức độ HVGH của các em trước và sau thực nghiệm.

- Sử dụng bài tập tình huống (Phụ lục) để lượng giá năng lực giải quyết vấn đề của học sinh trước và sau thực nghiệm ở cả 2 nhóm thực nghiệm và đối chứng. Ngoài ra, chúng tôi còn phối hợp các phương quan sát, phỏng vấn đã được trình bày ở trên.

**** Tổ chức thực nghiệm***

Bước 1: Chuẩn bị thực nghiệm

Xác định đối tượng thực nghiệm, liên hệ, gặp gỡ và tìm hiểu đối tượng thực nghiệm.

Thống nhất nội dung, thời gian và địa điểm tổ chức lớp học.

Bước 2: Thiết kế thực nghiệm

Tổ chức lớp học *"Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS*" trong 6 tháng, thực hiện trong 12 buổi. Quá trình thực nghiệm với 3 nội dung chính sau:

Nội dung 1: Nâng cao nhận thức cho học sinh về HVGH trong trường học.

Nội dung 2: Phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề cho học sinh.

Nội dung 3: Phát triển kĩ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh.

Nội dung 1 *"Nâng cao nhận thức cho học sinh về HVGH trong trường học"* được thiết kế để nâng cao nhận thức cho các em học sinh về các HVGH, nguyên nhân, hậu quả và các biện pháp phòng tránh HVGH trong trường học.

Nội dung 2 và 3 được tham khảo kết quả nghiên cứu của Trần Thị Mỵ Lương trong đề tài "*Nghiên cứu kỹ năng kiểm soát hành vi hung tính của học sinh trung học cơ sở Hà Nội"* để xây dựng nội dung giáo dục kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh [26]. Cụ thể: Xây dựng quy trình rèn luyện và nâng cao kỹ năng theo 3 giai đoạn cơ bản: *Giai đoạn 1*: Tiếp thu những kiến thức về nội dung, mục đích, cách thức tiến hành các kĩ năng tự kiểm soát; *Giai đoạn 2:* Quan sát và thực hành các kĩ năng tự kiểm soát. Học sinh xem các video clips hướng dẫn cách kiểm soát cảm xúc một cách tích cực, chuyển hóa những cảm xúc tiêu cực như sự tức giận... Bên cạnh đó, các em được hướng dẫn cách giải quyết vấn đề một số vấn đề trong học tập, mối quan hệ bạn bè, mối quan hệ với thầy cô, mối quan hệ với cha mẹ và anh chị em trong gia đình một cách khéo léo, tế nhị. *Giai đoạn 3:* Luyện tập các kỹ năng kiểm soát cảm xúc, giải quyết vấn đề trong đó bằng thực hành các kỹ năng riêng biệt trong nhóm và thảo luận lấy ý kiến đóng góp của lớp, giảng viên. Rèn luyện, phát triển kỹ năng qua thực hành củng cố nhiều lần: sắm vai trên lớp và hoàn thiện từ góp ý của thảo luận nhóm hay cả lớp, thực hành trong các tình huống cụ thể, ghi lại

và sau đó quay lại thảo luận kết quả trong nhóm để rút kinh nghiệm, tìm ra những khó khăn khi thực hành kỹ năng và biện pháp khắc phục.

Bước 3: Lượng giá trước thực nghiệm

Sử dụng thang đo HVGH của học sinh THCS nhằm khảo sát thực trạng HVGH của học sinh THCS hiện nay. Thang đo HVGH gồm 34 câu miêu tả các biểu hiện của HVGH với 4 mức độ: *1: Hoàn toàn không giống với em, 2: Giống em một chút, 3: Giống em khá nhiều, 4: Hoàn toàn giống với em*.

Sử dụng phiếu hỏi với 9 tình huống giả định (Phụ lục) để khảo sát năng lực giải quyết vấn đề của học sinh trong các tình huống giả định. Trong đó, kỹ năng giải quyết vấn đề được thể hiện qua việc xử lí các tình huống, chia theo các mức độ:

A: Kiểm soát tốt, tìm hiểu rõ vấn đề và xử sự đúng đắn.

B: Không quan tâm, né tránh, không trực tiếp, xử lí sao cũng được.

C: Chỉ trích, tỏ rõ thái độ không hài lòng.

D: Bực bội, đáp trả ngay lập tức và có những phản ứng gay gắt.

Bước 4: Triển khai

Quy trình *"Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS"* được tiến hành như sau:

Cung cấp những kiến thức về mục tiêu, nội dung, phương pháp.

Tổ chức thực hành trên lớp.

Tổ chức luyện tập: thực hành rèn luyện kỹ năng trên lớp.

Lượng giá và kết thúc thực nghiệm.

**** Các nội dung trong thực nghiệm*** (Xin mời xem phần phụ lục 6)

2.2.6. Phương pháp nghiên cứu trường hợp

Phương pháp này được sử dụng để lựa chọn những học sinh điển hình khi tìm hiểu thực trạng HVGH của học sinh với mục đích tập trung phân tích và lý giải HVGH của học sinh trong mối quan hệ tác động qua lại với gia đình, bạn bè, nhà trường...

Mỗi nghiên cứu trường hợp học sinh được chọn lọc, được giới thiệu và cung cấp thông tin ban đầu từ GVCN, sau đó học sinh được chúng tôi trợ giúp bằng cách chia sẻ, trò chuyện cũng như trao đổi với phụ huynh, phối kết hợp với giáo viên để giúp đỡ học sinh nhằm giảm thiểu HVGH ở các em.

Sau khi điều tra thực trạng, chúng tôi chọn ra 2 trường hợp điển hình có mức độ HVGH cao, sau đó tiến hành mô tả chân dung để làm sáng tỏ các đối tượng nghiên cứu trên.

2.2.7. Phương pháp thống kê toán học

Để lượng hoá kết quả nghiên cứu chúng tôi sử dụng toán thống kê. Từ số liệu khi khảo sát thực tế thu được, chúng tôi tiến hành tổng hợp, xử lý dữ liệu và phân tích kết quả thông qua phần mềm Microsoft Excel, phần mềm IBM SPSS 23.0 nhằm trả lời cho câu hỏi nghiên cứu.

Các chỉ số thống kê như điểm trung bình, độ lệch chuẩn, tỷ lệ % được sử dụng để mô tả thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh trung học cơ sở. Để so sánh biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS theo các lát cắt khác nhau, T-test, so sánh ANOVA, phân tích phương sai một nhân tố, hai nhân tố đã được áp dụng trong nghiên cứu này. Bên cạnh đó, phép hồi qui tuyến tính đơn và hồi quy tuyến tính đa biến cũng được áp dụng để xem xét mức độ dự báo HVGH của học sinh THCS của các yếu tố liên quan.

Mục đích:

Tìm hiểu thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS.

Tìm hiểu thực trạng các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS.

Các thức thiết kế thang đo và cách tính toán điểm số của bảng hỏi.

Thang đo được thiết kế trên cơ sở những biểu hiện cơ bản của biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS và các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH của học sinh THCS. Hình thức của thang đo là hệ thống mệnh đề có tính chất nhận định. Để có thể đo đếm và so sánh các mệnh đề đó, chúng tôi gán cho mỗi mức 1 số điểm. Điểm này chỉ có tính chất ước lệ. Cách tính điểm như sau:

+ Thang đo biểu hiện và mức độ HVGH của học sinh THCS gồm 4 phương án lựa chọn.

1: Không bao giờ = 1 điểm

2: Hiếm khi = 2 điểm

3: Thỉnh thoảng = 3 điểm

4: Thường xuyên = 4 điểm

Tương ứng với cách tính điểm trên là các mức về sự phân bố điểm trung bình của từng nội dung nghiên cứu được chia thành 4 mức (cách chia tính trên cơ sở tính độ lệch trung bình):

Bảng 2.2. Bảng ma trận các mức độ HVGH của học sinh THCS

Mức độ	***Phổ điểm***	***Tiêu chí đánh giá (Trong 6 tháng vừa qua...)***
Mức 1	Từ 1 đến 1,6	Học sinh hầu như không có biểu hiện nào về HVGH trong trường học.
Mức 2	Từ 1,7 đến 2,09	Học sinh có 1 đến 2 biểu hiện về HVGH trong trường học nhưng không đáng kể.
Mức 3	Từ 2,10 đến 2,58	Học sinh có một vài biểu hiện về HVGH trong trường học.
Mức 4	Từ 2,59 đến 4	Học sinh thường xuyên và liên tục thực hiện những HVGH trong trường học.

+ Thang đo khả năng tự kiểm soát của học sinh THCS gồm có 5 phương án lựa chọn.

1: Hoàn toàn không giống với em = 1 điểm

2: Không giống với em = 2 điểm

3: Giống em một chút = 3 điểm

4: Giống em khá nhiều = 4 điểm

5: Hoàn toàn giống với em = 5 điểm

Tương ứng với cách tính điểm trên là các mức về sự phân bố điểm trung bình của từng nội dung nghiên cứu được chia thành 3 mức (cách chia tính trên cơ sở tính độ lệch trung bình):

Bảng 2.3. Bảng ma trận các mức độ khả năng tự kiểm soát của học sinh THCS

Mức độ	***Phổ điểm***	***Tiêu chí đánh giá (Trong 6 tháng vừa qua...)***
Mức 1	Từ 1 đến 2,42	Học sinh có mức độ tự kiểm soát thấp, gần như không có biểu hiện nào của khả năng tự kiểm soát.
Mức 2	Từ 2,43 đến 3,00	Học sinh có mức độ tự kiểm soát ở mức trung bình thấp, chỉ có 1 đến 2 biểu hiện của khả năng tự kiểm soát.
Mức 3	Từ 3,01 đến 3,58	Học sinh có mức độ tự kiểm soát trung bình, có một số nhiều biểu hiện trong việc kiểm soát cảm xúc và giải quyết vấn đề.
Mức 4	Từ 3,59 đến 5	Học sinh có mức độ tự kiểm soát cao, thực hiện thường xuyên và liên tục những kĩ năng trong việc kiểm soát cảm xúc và giải quyết vấn đề.

+ Thang đo tính gắn kết trường học của học sinh THCS gồm có 5 phương án lựa chọn.

1: Hoàn toàn không giống với em = 1 điểm

2: Không giống với em = 2 điểm

3: Giống em một chút = 3 điểm

4: Giống em khá nhiều = 4 điểm

5: Hoàn toàn giống với em = 5 điểm

Tương ứng với cách tính điểm trên là các mức về sự phân bố điểm trung bình của từng nội dung nghiên cứu được chia thành 3 mức (cách chia tính trên cơ sở tính độ lệch trung bình)

Bảng 2.4. Bảng ma trận các mức độ tính gắn kết trường học của học sinh THCS

Mức độ	***Phổ điểm***	***Tiêu chí đánh giá (Trong 6 tháng vừa qua...)***
Mức 1	Từ 1 đến 2,75	Học sinh có sự kết nối với thầy cô, bạn bè, nhà trường ở mức độ thấp, gần như học sinh bị động và thiếu an toàn khi ở trường.
Mức 2	Từ 2,76 đến 3,30	Học sinh có sự kết nối với thầy cô, bạn bè, nhà trường ở mức độ trung bình thấp, có một vài biểu hiện của sự thiếu an toàn và thiếu tôn trọng khi ở trường.
Mức 3	Từ 3,31 đến 3,85	Học sinh có sự kết nối với thầy cô, bạn bè, nhà trường ở mức độ trung bình cao, các em cảm thấy an toàn và được tôn trọng khi ở trường.
Mức 4	Từ 3,86 đến 5	Học sinh có sự kết nối với thầy cô, bạn bè, nhà trường ở mức độ rất cao, các em cảm thấy tự tin, thoải mái, an toàn và được tôn trọng khi ở trường.

Nội dung của xử lý số liệu bằng thống kê.

Đánh giá biểu hiện và mức độ HVGH cũng như các yếu tố dự báo đến HVGH của học sinh THCS, chúng tôi đã tiến hành thống kê mô tả và sử dụng cách phép tính như điểm trung bình, phần trăm, tính tương quan Correlation, so sánh ANOVA, phân tích nhân tố (Factor Analysis).

Đánh giá các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS dựa trên các kết quả phân tích hồi quy. Phép phân tích này được sử dụng để phân tích ảnh hưởng của các biến độc lập lên biến phụ thuộc. Nghiên cứu này sử dụng hồi quy để xem xét ảnh hưởng của các biến chủ quan và khách quan như khả năng tự kiểm soát, mức độ chơi game, thời gian chơi game, học lực, cách ứng xử trong gia đình, tính gắn kết trường học của học sinh THCS, từ đó đưa ra ý kiến đề xuất các biện pháp hỗ trợ, phòng ngừa HVGH của học sinh THCS.

Tiểu kết chương 2

Nghiên cứu này được thực hiện theo một chu trình tổ chức chặt chẽ theo các bước, các giai đoạn và kết hợp một hệ thống các phương pháp nghiên cứu đặc trưng của tâm lý học. Phương pháp chủ yếu được sử dụng để nghiên cứu trong luận án là phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Các phương pháp khác như phương pháp quan sát, phỏng vấn sâu là những phương pháp hỗ trợ để chúng tôi có cơ sở và căn cứ đưa ra sự nhận định và đánh giá chính xác về các kết quả nghiên cứu. Các thông tin thu được được chọn lọc và xử lý theo phương pháp thống kê toán học với sự trợ giúp bằng phần mềm SPSS 23.0 để hỗ trợ việc phân tích số liệu nhằm đưa ra những kết quả có độ chính xác và có độ tin cậy về mặt khoa học.

Đối với nghiên cứu HVGH: Đề tài sử dụng 2 thang là thang 4 bậc (4 mức) theo sự phân bố điểm để định mức các tiêu chí đánh giá theo quy ước.

Đối với nghiên cứu các yếu tố dự báo HVGH, đề tài sử dụng thang 5 bậc (5 mức) theo sự phân bố điểm để định mức các tiêu chí đánh giá theo quy ước.

CHƯƠNG 3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU THỰC TIỄN HÀNH VI GÂY HẤN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ

3.1. Thực trạng hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

3.1.1. Đánh giá chung hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

Xác định thực trạng HVGH của học sinh THCS, chúng tôi dựa vào các tiêu chí đã trình bày ở chương 2. Cụ thể là: 1) HVGH biểu hiện qua thái độ (gây hấn thái độ); 2) HVGH biểu hiện qua hành động (gây hấn hành động).

Kết quả được hiển thị ở bảng là các chỉ số thống kê mô tả mức độ HVGH nói chung và với các loại HVGH nói riêng.

Bảng 3.1. Các chỉ số thống kê về mức độ HVGH

		ĐTB	***ĐLC***	***Độ nghiêng***	***Độ nhọn***
Gây hấn thái độ		***2,44***	***0,48***	***-0,24***	***0,00***
Sự tức giận		2,35	0,54	-0,62	-0,62
Thái độ thù địch		2,46	0,51	-0,47	-0,47
Gây hấn hành động		**1,74**	**0,50**	**0,67**	**-0,20**
Với đồ vật		1,72	0,60	0,30	-0,28
Với bản thân		**1,58**	0,62	0,71	0,85
Với người khác	Bằng lời nói	2,02	0,63	0,67	-0,44
	Bằng thể chất	1,67	0,55	1,15	0,47

Điểm trung bình HVGH từ 1,58 đến 2,44 trên thang điểm 4 cho thấy học sinh THCS có HVGH ở mức độ trung bình, trên bình diện chung cũng như ở từng khía cạnh cụ thể. HVGH của học sinh THCS được biểu hiện trên 2 mặt là gây hấn thái độ và gây hấn hành động. Học sinh THCS có xu hướng thực hiện gây hấn thái độ *(ĐTB = 2,44 với ĐLC = 0,48)* nhiều hơn gây hấn hành động *(ĐTB = 1,74 với ĐLC = 0,50)*. Kết quả này có tương đồng với nghiên

cứu của tác giả Trần Văn Công và cộng sự năm 2009, trẻ thường bị bắt nạt ẩn, bắt nạt quan hệ *(25,5% so với 10,75%)* nhiều hơn là bắt nạt ở hình thức trực tiếp (ngoài cơ thể) [6]. Đây cũng là hình thức đáng lưu tâm, bởi khi nói đến gây hấn, người ta sẽ nghĩ ngay đến gây hấn bằng hành vi, bạo lực. Tuy nhiên, trên thực tế, hình thức này không phổ biến bằng gây hấn bằng thái độ.

Biểu đồ 3.1. Hành vi gây hấn bằng thái độ

Khi xem xét HVGH ở chiều cạnh gây hấn thái độ, ở đây muốn nói đến việc học sinh bộc lộ những biểu hiện như thiếu thiện chí, thiếu đồng cảm cũng như thiếu hợp tác hay sự cáu gắt, bực dọc, tức giận với những đối tượng xung quanh. Biểu đồ hơi nghiêng về phía bên tay phải (phía điểm cao) cho thấy phần nhiều các học sinh THCS có biểu hiện gây hấn thái độ. Dữ liệu về phân bố điểm gây hấn thái độ được hiển thị ở biểu đồ trên cho thấy lượng học sinh có điểm thấp nhất (gần như không có biểu hiện nào) là 4%. Số lượng học sinh có điểm cao nhất chiếm 2%. So với gây hấn bằng hành động thì thì gây hấn thái độ có tỉ lệ cao hơn. Trên thang điểm 4, ĐTB gây hấn thái độ đạt mức 2,44 với ĐLC là 0,48 điểm cho thấy nhìn chung phần lớn học sinh THCS đều có một vài những biểu hiện gây hấn thái độ.

Biểu đồ 3.2. Hành vi gây hấn bằng hành động

Gây hấn hành động là những biểu hiện gây tổn thương về thể chất và tinh thần cho người khác, cho chính bản thân mình hoặc gây tổn hại cho những vật thể xung quanh một cách trực tiếp bằng những lời nói đe dọa, xúc phạm, những hành động tấn công gây thương tích về mặt thân thể như đấm, đá, đạp... Biểu đồ mức độ gây hấn hành động có phân bố điểm dồn về phía điểm thấp với phân bố hơi nghiêng trái (với độ xiên Sk = 0,67) và tập trung nhiều ở khu vực điểm 1,39 đến 2 điểm (độ nhọn Kur = -0,20), điểm ĐTB mức độ gây hấn hành động là 1,74 với ĐLC là 0,50 điểm cho thấy phần nhiều các học sinh THCS có biểu hiện gây hấn hành động ở mức trung bình thấp. Điểm cao nhất (3,79 điểm) chỉ chiếm 2% nói lên số lượng học sinh có mức độ gây hấn hành động cao rất thấp.

Như vậy, so với gây hấn thái độ thì gây hấn hành động của học sinh THCS có mức độ thấp hơn. Một lần nữa khẳng định, học sinh THCS có xu hướng thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn gây hấn hành động.

Bảng 3.2. So sánh sự khác biệt về giới của các nhân tố HVGH

HVGH	***Giới tính***	***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Gây hấn thái độ	Nam	2,41	0,46	2,27	0,05
	Nữ	2,49	0,49		
Gây hấn hành động	Nam	1,91	0,53	18,64	0,00
	Nữ	1,58	0,43		
Với đồ vật	Nam	1,83	0,63	8,49	0,00
	Nữ	1,62	0,55		
Với bản thân	Nam	1,69	0,67	10,49	0,00
	Nữ	1,50	0,57		
Với người khác	Nam	1,85	0,61	31,77	0,00
	Nữ	1,52	0,44		

Kết quả nghiên cứu cho thấy, học sinh nữ có xu hướng thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn học sinh nam và ngược lại học sinh nam có xu hướng thực hiện gây hấn hành động nhiều hơn học sinh nữ, kết quả này có ý nghĩa thống kê. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu trước đây của Hoàng Xuân Dung và cộng sự (2010) rằng học sinh nam có tỷ lệ sử dụng các HVGH mang tính chất gây hấn cao hơn học sinh nữ, trong khi đó học sinh nữ thường gây hấn bằng lời nói về mặt tinh thần nhiều hơn nam [10]. Hay nghiên cứu sự khác biệt về giới tính liên quan đến hành vi gây hấn ở 167 trẻ em từ 11 đến 12 tuổi của Lagerspetz1 năm 1988, thông qua các kỹ thuật phân loại được hỗ trợ bởi sự tự xếp hạng bản thân và các cuộc phỏng vấn đã chỉ ra rằng chính là các em gái đã sử dụng nhiều hơn các phương tiện gây hấn gián tiếp, trong khi các em trai có xu hướng sử dụng các phương tiện gây hấn trực tiếp [87]. Ở lứa tuổi này, các đặc trưng tâm lý về giới tính được bộc lộ rõ nét. Các em học sinh nữ phần lớn có những phẩm chất như kín đáo, nhẹ nhàng, sâu sắc, ưa sự tế nhị và

ít khi bộc lộ cảm xúc, hành vi của mình bằng bạo lực tuy nhiên các em thường có đặc điểm thích "buôn dưa lê", thích tụ tập từng nhóm, kéo bè cánh và có những biểu hiện gây hấn với các bạn khác bằng con đường gián tiếp, tinh vi hơn hình thức bạo lực dễ bị phát hiện, bị đánh giá và bạo lực-gây hấn hành vi không phải là điểm mạnh đối với đặc điểm thể chất của học sinh nữ. Ngược lại, các học sinh nam với đặc điểm là sự phát triển thể chất diễn ra mạnh mẽ, thích thể hiện bản thân bằng sức mạnh cơ bắp thường lựa chọn hình thức gây hấn trực tiếp là gây hấn hành vi để bộc lộ suy nghĩ, cảm xúc của mình [36].

Đối với gây hấn bằng lời nói, sự khác biệt không có ý nghĩa về mặt thống kê. Tuy nhiên, về gây hấn với bản thân, đồ vật và người khác, các em nam lại thực hiện với tần suất nhiều hơn các em nữ. Cụ thể, đối với việc bộc lộ những hành vi mang tính chất bạo lực, thù địch như đám, đá, đạp, đánh... thì học sinh nữ thường ít bộc lộ hơn các học sinh nam.

Ngoài ra, kết quả nghiên cứu còn cho thấy rằng có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình ($r = 0,40^{**}$) giữa gây hấn thái độ và gây hấn hành động. Sự tương quan này cho thấy, ở một số học sinh thường xuyên tức giận hay có thái độ thù địch cũng sẽ có xu hướng thực hiện gây hấn hành động và ngược lại. Kết quả này có sự tương đồng với nghiên cứu của Tangney và cộng sự (2004) cho rằng cá nhân thực hiện các hành vi gây hấn như là một kết quả của sự tức giận [119]. Nghĩa là những em thường xuyên tức giận, cáu gắt, v.v. sẽ có khả năng thực hiện gây hấn hành vi cao hơn các bạn khác.

3.1.2. Thực trạng gây hấn thái độ của học sinh trung học cơ sở

Chúng tôi dùng so sánh cặp đôi T-Test để so sánh các nhân tố của gây hấn bằng thái độ. Các em có xu hướng thể hiện sự tức giận (*ĐTB = 2,35*) ít hơn so với thái độ thù địch (*ĐTB = 2,46*). Kết quả này có ý nghĩa về mặt thống kê với với p = 0,00 (t = -4,985).

3.1.2.1. Biểu hiện và mức độ sự tức giận của học sinh trung học cơ sở

Biểu đồ 3.3. Sự tức giận của học sinh THCS

Sự tức giận được hiểu là những phản ứng cảm xúc mà ở đó học sinh bộc lộ những trạng thái cảm xúc tiêu cực như giận dữ, bức xúc, cáu gắt, gay gắt...

Biểu đồ nằm trong phân phối chuẩn với tỉ lệ phần trăm cao nhất rơi vào các dải điểm từ [2,00 – 2,60], điểm trung bình sự tức giận của thiếu niên là 2,35 với ĐLC = 0,54, số lượng học sinh có điểm thấp nhất (gần như không có biểu hiện nào) là 1,6% và số lượng học sinh có điểm cao nhất (có nhiều biểu hiện nhất) chiếm 2% cho thấy sự tức giận của thiếu niên ở mức trung bình. Như vậy, có thể thấy rằng những trạng thái cảm xúc như sự giận dữ, tâm trạng thất thường, sự bức xúc thường xuất hiện trong đời sống tâm lý của các em. Đặc điểm này là do sự mất cân bằng trong hoạt động của hệ thần kinh ở lứa tuổi này với quá trình hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế và quá trình ức chế bị suy giảm nên các em thường không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được những xúc động mạnh, tâm trạng thay đổi thất thường và có thể dẫn đến việc thực hiện HVGH.

Bảng 3.3. Các biểu hiện sự tức giận của học sinh THCS

Biểu hiện sự tức giận	***1(%)***	***2(%)***	***3(%)***	***4(%)***	***ĐTB***	***ĐLC***
Em trở nên cáu giận bực mình khi làm đổ vỡ hoặc gặp thất bại.	19,1	35,7	27,0	16,4	2,41	0,98
Em rất dễ tức giận nhưng rồi cũng dễ bỏ qua.	10,9	20,7	25,5	**41,2**	2,99	1,03
Em rất dễ tức giận với ai đó.	21,9	36,1	26,8	13,3	2,32	0,96
Đôi khi em cảm thấy mình rất dễ bị kích động.	38,5	36,5	16,0	6,6	1,90	0,90
Em hay làm ồn, hét lên một cách giận dữ.	26,6	36,5	30,5	4,5	2,13	0,86
Tổng					***2,35***	***0,54***

1: Hoàn toàn không giống với tôi ; *2: Giống tôi một chút;*

3: Giống tôi khá nhiều; *4: Hoàn toàn giống với tôi.*

Số liệu thống kê khảo sát về sự tức giận của học sinh có hệ số tin cậy bên trọng Cronbach alpha ở mức độ tốt = 0,70 cho thấy:

Các học sinh thường có xu hướng: *"Em rất dễ tức giận nhưng rồi cũng dễ bỏ qua"* (*ĐTB = 2,99)* được các em cho rằng thường xuất hiện với tần suất nhiều nhất. Không chỉ có vậy, biểu hiện này có đến 41,2% học sinh cho rằng thường xuyên xuất hiện và hoàn toàn giống với em. Việc có những trạng thái cảm xúc thay đổi và mang cường độ cao là đặc điểm tâm lý bình thường ở lứa tuổi THCS. Tuy nhiên, những học sinh có tâm lí nhạy cảm trước những phản ứng thái quá của người khác, mà cụ thể ở đây là bạn bè của mình sẽ có những khó khăn trong giao tiếp, thiết lập các mối quan hệ bè bạn trong môi trường học đường. Những phản ứng như vậy sẽ khiến các em và các bạn xung quanh cảm thấy tổn thương về mặt tinh thần. Đặc biệt, ở lứa tuổi này, tình bạn và giao tiếp bạn bè có một ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với sự phát triển đời sống và nhân cách của các em. Khi được phỏng vấn T.T.P lớp 8A, chúng tôi nhận thấy: *"Em gặp khó khăn trong việc điều khiển các cảm xúc và suy nghĩ tiêu cực của*

bản thân. Nên trong một số trường hợp em thường nổi cáu vô cớ với bạn mình. Sau này suy nghĩ lại em thấy vô cùng hối hận nhưng trong tình huống mất kiểm soát ấy đã làm tình cảm bạn bè cũng bị sứt mẻ đi nhiều".

Trong quá trình phỏng vấn sâu phụ huynh học sinh N.T.N lớp 7A trường THCS Đặng Thai Mai, được biết: *"Rất khó cho bố mẹ trong việc dạy dỗ con cái vì ở lứa tuổi này, các em rất bướng bỉnh và thường xuyên tức giận vô cớ. Thậm chí đôi lúc các em còn có không vâng lời và thái độ hằn học với chính cả bố mẹ của mình".*

3.1.2.2. Biểu hiện và mức độ thái độ thù địch của học sinh trung học cơ sở

Biểu đồ 3.4. Thái độ thù địch của học sinh THCS

Những biểu hiện ở học sinh THCS như thiếu thiện chí, nghi ngờ, không thân thiện, ganh tị, ghen ghét... được gọi chung là thái độ thù địch.

Biểu đồ hơi nghiêng về phía điểm cao với mức điểm trung bình thái độ thù địch của học sinh là 2,46 với ĐLC là 0,51 cho thấy so với các loại HVGH thì đây là thái độ thù địch có mức độ cao nhất. Nói cách khác, thiếu niên thường hay có những biểu hiện thuộc loại HVGH này hơn các loại HVGH còn lại. Thái độ thù địch là những biểu hiện chưa phù hợp, đặc biệt

có thể gây nên sự mất đoàn kết trong nhóm học sinh hay lớp học. Tiến hành quan sát học sinh lớp 7C trường THCS Hưng Bình trong tiết học tự học Toán cho thấy một số học sinh có các biểu hiện "trả đũa" các bạn của mình, thậm chí khi các bạn chỉ vô tình làm sai một điều gì đó với mình. Cụ thể: Khi bạn làm vương mực vào vở của em T.T.A.T, em nhất định phải gạch lại bằng được vào vở bạn. Hay có nhóm học sinh đã thống nhất chia diện tích bàn học cho từng thành viên ngồi cùng bàn, nhưng khi một bạn vô tình để tay hoặc đồ đạc sang diện tích bàn của bạn khác thì bị đánh... Những hành vi trên chưa thực sự phù hợp với môi trường học đường và có thể lâu dần sẽ hình thành nên những thói quen chưa tốt ở các học sinh.

Bảng 3.4. Các biểu hiện của thái độ thù địch ở học sinh THCS

Biểu hiện thái độ thù địch của học sinh THCS	***1(%)***	***2(%)***	***3(%)***	***4(%)***	***ĐTB***	***ĐLC***
Em tự hỏi tại sao đôi khi em lại hay cảm thấy rất gay gắt về một số việc.	10,5	26,8	35,7	25	**2,76**	0,95
Khi có người đặc biệt tốt với mình, em băn khoăn xem điều họ muốn là gì.	14,8	22,1	36,7	24,8	**2,72**	1,00
Đôi khi em cảm thấy rằng mọi người đang cười nhạo sau lưng mình.	**18,2**	**30,9**	**31,6**	**17,4**	**2,49**	**0,98**
Em từng trêu chọc các bạn khác khiến cho họ tức giận.	28,2	37,1	24,2	8,4	2,12	0,92
Em nghĩ rằng những người khác dường như luôn luôn gặp may.	15,0	34,2	32,0	13,5	2,41	0,94
Nếu có ai đó đánh em, em sẽ đánh lại họ.	24,2	37,5	21,5	15,0	2,27	1,00
Tổng					***2,46***	***0,51***

1: Hoàn toàn không giống với tôi; *2: Giống tôi một chút;*

3: Giống tôi khá nhiều; *4: Hoàn toàn giống với tôi.*

Số liệu thống kê khảo sát về thái độ thù địch của học sinh có hệ số tin cậy bên trong Cronbach alpha ở mức độ tốt = 0,70 cho thấy:

Đa số học sinh đều có cảm thấy: *"Em tự hỏi tại sao đôi khi em lại cảm thấy gay gắt về một số chuyện"* (*ĐTB = 2,76); "Đôi khi em cảm thấy mình rất dễ bị kích động" (ĐTB = 2,45).* Theo đặc điểm tâm lý lứa tuổi của học sinh THCS, chúng tôi nhận thấy ở thiếu niên, đặc điểm của hệ thần kinh hoạt động không đồng đều, quá trình hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế và quá trình ức chế có điều kiện bị suy giảm nên thiếu niên không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được xúc động mạnh. Điều này khiến cho thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất bình tĩnh… Đây chính là một trong những nguyên nhân khiến *"các em thường xuyên cảm thấy gay gắt về một số chuyện"*. Phỏng vấn bạn T.T.A ở lớp 8A trường THCS Đặng Thai Mai, chúng tôi được biết: *"Em thường xuyên mất bình tĩnh. Đôi khi chỉ những việc rất nhỏ cũng làm em cáu như: bạn tự ý lấy đồ dùng của em, bố mẹ phàn nàn về việc em hay xem phim hay đơn giản là việc ăn uống đúng giờ cũng làm em cảm thấy khó chịu, bực bội"*. Ở lứa tuổi học sinh THCS, do đặc điểm về thể chất và tâm lý, các em học sinh thường có những phản ứng thái quá, gay gắt. Điều này cần được phụ huynh, giáo viên thấu hiểu và chia sẻ cũng như định hướng cho các em hành xử bình tĩnh và đúng đắn hơn. Tránh để những trường hợp đáng tiếc xảy ra do sự mâu thuẫn với cha mẹ, bạn bè, thầy cô, các em đã tìm đến những cách giải tỏa tiêu cực.

Đặc biệt, có đến 24,8% học sinh cho rằng *"Khi có người đặc biệt tốt với mình, em băn khoăn xem điều họ muốn là gì"* là hoàn toàn giống với em cho thấy ở lứa tuổi này, đời sống tâm lý của các em đang xảy ra những biến động lớn, sự hoài nghi cũng như những khó khăn trong cuộc sống đến từ sự hiểu biết và nhận thức chưa chín chắn. Như vậy, các em rất cần được thấu hiểu cho sự khủng hoảng tâm lý đang xảy ra và giáo dục một số kĩ năng để

vừa đáp ứng nhu cầu mở rộng giao lưu, học hỏi nhưng cũng bảo vệ bản thân mình một cách an toàn, tránh tâm trạng bất an, lo lắng cho các em.

Một biểu hiện đáng quan tâm đó là đa số học sinh cho rằng *"Đôi khi em cảm thấy rằng mọi người đang cười nhạo sau lưng mình"* với ĐTB = 2,49, ĐLC = 0,98. Ở lứa tuổi học sinh THCS, các em dễ có phản ứng mãnh liệt trước sự đánh giá, nhất là sự đánh giá thiếu công bằng từ phía người lớn. Hình ảnh bản thân là vô cùng quan trọng đối với các em. Việc cho rằng mình đang bị cười nhạo sau lưng sẽ làm cho các em có cảm giác lo lắng, bực mình, nghi ngờ. Đặc biệt, ở lứa tuổi này, các em rất dễ xúc động, biểu lộ tình cảm một cách dễ dàng, tình cảm dễ chuyển hoá và mang tính chất bồng bột hăng say. Đặc điểm này cho thấy, việc cảm thấy người khác đôi khi cười nhạo sau lưng mình sẽ làm cho các em hoang mang, lo lắng, dễ dàng bị kích động, khó kiềm chế bản thân và tạo điều kiện để HVGH dễ dàng bộc lộ.

3.1.3. Thực trạng gây hấn hành động của học sinh trung học cơ sở

3.1.3.1. Biểu hiện và mức độ gây hấn với người khác của học sinh trung học cơ sở

Xét về đối tượng, gây hấn bằng hành động được chia làm 3 loại là gây hấn với người khác, gây hấn với bản thân và gây hấn với đồ vật. Hành dộng gây hấn với người khác của học sinh được xem xét trên hai chiều cạnh cụ thể là gây hấn bằng lời nói và gây hấn bằng thể chất. Loại hành vi này bao gồm những biểu hiện như sử dụng lời nói để đe dọa, xúc phạm, lăng mạ, sỉ nhục hay sự tấn công như như đấm, đá, tát... gây nên những tổn thương thể chất như đau đớn như gãy tay, chân... hay những tổn thương về tinh thần như lo lắng, sợ hãi, mệt mỏi, tuyệt vọng... cho học sinh khác.

Biểu đồ 3.5. Hành động gây hấn với người khác của học sinh THCS

Dữ liệu cho thấy biểu đồ mức độ gây hấn với người khác nghiêng mạnh về phía điểm thấp với điểm ĐTB = 1,74 cho thấy hầu hết học sinh không có xu hướng thực hiện hành động gây hấn với người khác. Số lượng học sinh có điểm thấp nhất (gần như không có biểu hiện nào) là 5,3%. Số phần học sinh có điểm cao nhất chiếm 0,4%. Thực tế cho thấy, thực trạng bạo lực học đường hiện nay đang ở mức báo động, học sinh gây gổ, đánh nhau trở thành vấn nạn chung của toàn thể xã hội tuy nhiên trong nghiên cứu này mức độ thiếu niên thực hiện HVGH với học sinh khác là thấp. Như vậy, hiện tượng gây gổ, đánh nhau... ở học sinh hiện nay tuy phổ biến và gây nên những hậu quả đau lòng nhưng chủ yếu tập trung ở một số trường hợp điển hình còn nhìn chung, đa số học sinh có mức độ thực hiện HVGH với bạn khác không đáng kể.

Bảng 3.5. Các biểu hiện của hành động gây hấn với người khác

Gây hấn bằng lời nói với người khác	***1(%)***	***2(%)***	***3(%)***	***4(%)***	***ĐTB***	***ĐLC***
Em gọi các bạn khác bằng những biệt danh không hay	34,6	35,2	19,9	8,2	2,01	0,94
Mắng người khác bằng những lời xúc phạm chính họ (ở mức độ nhẹ) ví dụ như: "Bạn thật ngu ngốc!"	21,7	31,4	30,1	14,8	**2,37**	0,99
Nói bậy, nói tục, chửi rủa ác ý đe dọa người khác hoặc bản thân (ở mức độ vừa phải)..	32,0	37,7	22,3	6,4	2,03	0,90
Đưa ra các mối đe dọa bạo lực rõ ràng ví dụ như sẽ làm hại người khác.	58,6	20,3	11,9	7,0	1,67	0,95
Tổng					***2,02***	***0,63***
Gây hấn thể chất với người khác	***1(%)***	***2(%)***	***3(%)***	***4(%)***	***ĐTB***	***ĐLC***
Em đánh nhau nhiều hơn người khác một chút	58,3	24,2	12,5	1,9	1,55	0,84
Em khuyến khích các bạn khác đánh nhau	58,0	22,7	15,2	4,2	1,56	0,85
Em đánh nhau vì bị gây sự trước	34,5	31,1	19,7	14,8	**2,18**	1,68
Làm cử chỉ đe dọa, huých vào người các bạn khác	47,7	30,7	13,5	5,9	1,79	1,01
Em đánh nhau vì không kiềm chế được sự tức giận	41,3	29,2	20,5	9,1	1,94	1,05
Em đã từng không kiểm soát được bản thân và có ý định tấn công, gây sự với người khác	29,5	35,6	24,2	10,6	**2,15**	0,96
Tấn công, đá, đẩy, kéo tóc người khác nhưng không gây chấn thương cho họ	52,0	26,6	15,4	4,1	1,71	0,89
Lấy trộm quần áo, đồ dùng của bạn khác	74,6	14,8	5,7	3,1	1,36	0,74
Tấn công những người khác, gây ra các tổn thương nhẹ, trung bình (vết bầm tím, bong gân...)	55,3	25,6	11,1	6,1	1,70	0,90
Tấn công người khác, gây ra những tổn thương thân thể nghiêm trọng (gẫy xương, gây ra những vết thương nặng, vết rách sâu…)	71,1	16,8	7,6	2,7	1,40	0,74
Tổng 1,73					***1,67***	***0,55***

1: Hoàn toàn không giống với tôi; 2: Giống tôi một chút;

3: Giống tôi khá nhiều; 4: Hoàn toàn giống với tôi.

Trong các biểu hiện của gây hấn bằng lời nói với người khác, biểu hiện *"Mắng người khác bằng những lời xúc phạm chính họ (ở mức độ nhẹ) ví dụ như: "Bạn thật ngu ngốc!"* (*ĐTB = 2,37*) được các em sử dụng với tần suất nhiều nhất. Việc mắng người khác là hành động bình thường ở lứa tuổi THCS. Tuy nhiên, những học sinh có tâm lí nhạy cảm khi bị bạn bè xúc phạm như vậy sẽ cảm thấy tổn thương về mặt tinh thần. Đặc biệt, ở lứa tuổi này, tình bạn và giao tiếp bạn bè có một ý nghĩa vô cùng quan trọng đối với sự phát triển đời sống và nhân cách của các em. Vì vậy, chúng ta cần giáo dục các em cách cư xử đúng mực trong mối quan hệ với bạn bè.

Về HVGH thể chất với người khác, *"Em đánh nhau vì bị gây sự trước"* được các em đánh giá nhiều nhất với ĐTB = 2,18 và có đến 14,8% các em cho rằng điều này hoàn toàn giống với các em. Các em học sinh dường như cho rằng việc đánh bạn khi bị bạn gây sự là một hành vi đáp trả bình thường để bảo vệ bản thân mình. Hơn nữa, các em là nạn nhân của HVGH có nguy cơ trở thành thủ phạm của HVGH qua việc đáp trả lại những hành vi đó. Từ đây, có thể thấy các em đang thiếu hụt kĩ năng giao tiếp và giải quyết vấn đề, đặc biệt là những tình huống bị gây hấn. Thay vì chọn những giải pháp như giải thích, chia sẻ, báo cáo với thầy cô... khi bị gây sự thì các em lựa chọn hành vi đáp trả bằng bạo lực. Như vậy, học sinh đang thiếu kĩ năng trong việc ứng phó với HVGH, việc nâng cao kĩ năng ứng xử và giải quyết vấn đề cho học sinh là một điều hết sức cần thiết cho các em.

3.1.3.2. Biểu hiện và mức độ gây hấn với đồ vật của học sinh trung học cơ sở

Biểu đồ 3.6. Hành động gây hấn với đồ vật của học sinh THCS

Khi xem xét HVGH ở chiều cạnh gây hấn bằng với đồ vật, ở đây muốn nói đến việc thiếu niên phá hoại những đồ vật xung quanh gây nên những thiệt hại kinh tế, thể chất, tinh thần cho chính mình hoặc cho người khác. Với kiểu HVGH này bao gồm những biểu hiện như đốt, ném các đồ vật, quăng đồ vật trên tay, phá hoại đồ vật gây hư hỏng...

Biểu đồ nghiêng mạnh về phía trái (phía điểm thấp) cho thấy phần nhiều thiếu niên không có xu hướng gây hấn với đồ vật. Số lượng học sinh có điểm thấp nhất (gần như không có biểu hiện nào) là 16,4%, số lượng học sinh có điểm cao nhất (có nhiều biểu hiện nhất) chiếm 2%, điều này cho thấy học sinh hầu như không thực hiện các hành động gây tổn hại đến các vật thể xung quanh. So với các loại HVGH thì đây là loại HVGH có ít biểu hiện với điểm trung bình là 1,72. Nói cách khác, thiếu niên thường ít rơi vào loại HVGH này hơn các loại gây hấn còn lại.

Bảng 3.6. Các biểu hiện của hành động gây hấn với đồ vật

Biểu hiện gây hấn với đồ vật	***1(%)***	***2(%)***	***3(%)***	***4(%)***	***ĐTB***	***ĐLC***
Đốt, ném các đồ vật	53,9	26,0	11,7	6,4	1,70	0,92
Đôi khi em ném thứ đang cầm trong tay đi vì một lí do không tốt nào đó	34,4	35,2	22,3	6,4	**2,01**	**0,91**
Cố ý đập vỡ các đồ vật	68,4	17,8	8,2	3,7	1,46	0,80
Vẽ bậy, ném đá đồ vật nhưng không làm hỏng	50,0	29,3	14,5	4,1	1,72	0,87
Đập mạnh cửa, vứt quần áo lung tung, tạo thành một mớ hỗn độn	51,4	35,2	19,9	8,2	1,70	0,85
Tổng					***1,72***	***0,60***

1: Hoàn toàn không giống với tôi; *2: Giống tôi một chút;*

3: Giống tôi khá nhiều; *4: Hoàn toàn giống với tôi.*

Trong các biểu hiện gây hấn với đồ vật, biểu hiện *"Đôi khi em ném thứ đang cầm trong tay đi vì một lí do không tốt nào đó"* (M = 2,01) được học sinh thực hiện thường xuyên nhất. Chúng tôi cho rằng đây là phản ứng rất dễ xảy ra ở lứa tuổi vị thành niên, lứa tuổi mà quá trình hưng phấn chiếm ưu thế rõ rệt, sự ức chế bị kém đi, dẫn đến nhiều khi các em không làm chủ được mình, dễ bực tức cáu gắt [11], dễ có những hành động gây tổn hại tới vật thể xung quanh.

Biểu hiện *"Cố ý đập vỡ các đồ vật"* được các em đánh giá là ít khi xảy ra nhất với ĐTB là 1,46 cho thấy sự tự kiểm soát tốt giúp các em ý thức giữ gìn tài sản xung quanh, không gây nên những thiệt hại về kinh tế không đáng có.

Khi phỏng vấn em M.A.K lớp 7C trường THCS Hưng Bình về việc em đã đập phá đồ đạc khi tức giận, em chia sẻ: *"Bình thường em rất cẩn*

thận trong việc bảo quản đồ đạc nhưng cách đây không lâu, trong lúc giận dữ với em trai em, em đã quăng hết đồ đạc của mình đang học ở trên bàn xuống sàn nhà để bộc lộ sự tức giận cũng như giải tỏa được phần nào sự khó chịu của bản thân khi em trai không nghe lời". Với câu hỏi tương tự để tìm kiếm nguyên nhân cũng như mục đích khi các em đập phá đồ đạc, một vài học sinh có cùng quan điểm chia sẻ: Phần lớn các em đập phá đồ đạc khi thực sự tức giận để bộc lộ sự tức giận của mình với người khác cũng như giải tỏa sự ức chế. Có thể thấy, học sinh THCS thường có những xung đột tâm lý với những phản ứng tiêu cực như đập phá đồ. Các em cần được hướng dẫn những kĩ năng để giúp chuyển hóa sự tức giận cũng như có những ứng xử phù hợp hơn trong học tập cũng như trong cuộc sống.

3.1.3.3. Biểu hiện và mức độ gây hấn với bản thân của học sinh trung học cơ sở

Biểu đồ 3.7. Hành động gây hấn với bản thân của học sinh THCS

Khi xem xét HVGH ở chiều cạnh gây hấn với bản thân, ở đây muốn nói đến việc thiếu niên tự làm đau bản thân mình vì một lí do nào đó. Với kiểu

HVGH này bao gồm những biểu hiện như tự cào xước da, cắt tay, đánh bản thân mình, đập đầu vào tường.

Biểu đồ nghiêng mạnh về phía trái (phía điểm thấp) cho thấy phần nhiều thiếu niên không có xu hướng gây hấn với bản thân. Số lượng học sinh có điểm thấp nhất (gần như không có biểu hiện nào) là 31,8%. Số phần học sinh có điểm cao nhất (có nhiều biểu hiện nhất) chiếm 4%. So với các loại HVGH thì đây là loại HVGH có ít biểu hiện nhất với điểm trung bình là 1,58. Nói cách khác, thiếu niên thường ít rơi vào loại HVGH này hơn các loại gây hấn còn lại.

Bảng 3.7. Các biểu hiện của hành động gây hấn với bản thân

Biểu hiện gây hấn với bản thân	***1(%)***	***2(%)***	***3(%)***	***4(%)***	***ĐTB***	***ĐLC***
Tự cào xước da, tự đánh bản thân và giật tóc mình	61,5	20,9	11,1	4,5	1,57	0,86
Đập đầu, đấm tay vào các đồ vật, tự quăng mình xuống sàn hoặc vào các vật nào đó	**58,5**	**19,5**	**13,9**	**5,9**	**1,67**	**0,94**
Gây ra các vết cắt, vết bầm hoặc vết bỏng nhỏ cho bản thân	57,2	24,4	12,9	3,7	1,65	0,87
Tự làm đau bản thân: gây ra những vết cắt sâu, tự cắn chảy máu, gây ra những vết thương nặng, gẫy xương, mất ý thức, gẫy răng,...	68,0	17,0	9,0	4,1	1,43	0,77
Tổng					***1,58***	***0,62***

1: Hoàn toàn không giống với tôi; *2: Giống tôi một chút;*

3: Giống tôi khá nhiều; *4: Hoàn toàn giống với tôi.*

Trong các mặt biểu hiện của HVGH thì gây hấn với bản thân có ĐTB thấp nhất là 1,58 điểm với ĐLC là 0,62. Như vậy, những biểu hiện gây tổn thương cho chính bản thân mình không xuất hiện nhiều trong số các em, tuy nhiên, loại

hành vi gây hấn này với tên gọi khác như tự xâm kích thường khó phát hiện và gây ra những hậu quả đau lòng về thể chất và tâm lý cho học sinh, thậm chí có thể dẫn đến cái chết. Có đến 13,9% học sinh cho rằng các em thường "*Đập đầu, đập tay vào các đồ vật, tự quăng mình xuống sàn hoặc vào các vật nào đó*". Biểu hiện này có *ĐTB = 1,67* cao nhất trong số các biểu hiện gây hấn với bản thân cho thấy thiếu niên thường sử dụng cách này để giải tỏa khi có những sự cố trong cuộc sống. Điều này cho thấy các em còn chưa biết cách giải quyết những vấn đề trong cuộc sống một cách phù hợp và hiệu quả dẫn đến việc uất ức và kiếm tìm những giải pháp tiêu cực như làm đau bản thân mình.

Biểu hiện *"Tự làm đau bản thân như gây ra những vết cắt sâu, tự cắn chảy máu, gây ra những vết thương nặng, gẫy xương, mất ý thức, gẫy răng,..."* (*ĐTB = 1,43*) được thực hiện ít nhất. Trong những lúc nóng giận, hành động tự làm đau bản thân một cách có ý thức ấy của các em ít nhiều ảnh hưởng tới sức khỏe thể chất và tâm lý của các em. Chính vì vậy, đặt ra câu hỏi rằng: làm thế nào để giúp các em kiểm soát được hành vi trong cơn nóng giận?

3.1.4. Mối quan hệ giữa các mặt biểu hiện của hành vi gây hấn

Để tìm hiểu mối quan hệ giữa HVGH biểu hiện qua thái độ và HVGH biểu hiện qua hành động, chúng tôi tiến hành tính tương quan và hồi quy tuyến tính đa biến giữa các mặt biểu hiện của các loại HVGH trên.

Bảng 3.8. Tương quan giữa HVGH với các mặt biểu hiện

	Hệ số tương quan	***Gây hấn hành động***	*Gây hấn với đồ vật*	*Gây hấn với bản thân*	*Gây hấn người khác*
Gây hấn thái độ	*r*	**0,450****	**0,452****	0,242**	**0,423****
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Sự tức giận	*r*	0,387**	0,411**	0,217**	0,367**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000
Thái độ thù địch	*r*	**0,420****	0,392**	0,264**	0,354**
	p	0,000	0,000	0,000	0,000

Có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình (r = 0,45**) giữa HVGH qua thái độ và HVGH qua hành động. Như vậy, các em học sinh thường hay tức giận, có những thái độ không phù hợp, thiếu thiện chí... cũng là những em có mức độ thực hiện gây hấn bằng hành động ở mức độ cao. Điều này là một đặc điểm cần được lưu ý, trong công tác giáo dục, để giảm thiểu HVGH không chỉ dùng những biện pháp răn đe, kỉ luật học sinh mà quan trọng hơn phải giúp các em kiểm soát sự tức giận, xây dựng một đời sống tinh thần khỏe mạnh, chú trọng công tác phòng ngừa, nâng cao nhận thức và bồi dưỡng những thái độ đúng đắn, chuẩn mực cho học sinh đối với HVGH.

Bên cạnh đó, sự tức giận và thái độ thù địch cũng có mối tương quan chặt chẽ với các mặt biểu hiện của gây hấn bằng hành động như gây hấn với bản thân, gây hấn với đồ vật và gây hấn với người khác. Cụ thể, giữa sự tức giận có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình gây hấn đồ vật và gây hấn với người khác (r = 0,41** và 0,36**; p = 0,00). Hệ số tương quan giữa 2 biến cho thấy gây hấn bằng hành động với đồ vật và với người khác có liên quan chặt chẽ đến sự tức giận của các em. Có vẻ như sự tức giận là cầu nối giữa những biểu hiện gây hấn bằng hành động. Ở lứa tuổi này, do quá trình hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế và quá trình ức chế có điều kiện bị suy giảm nên thiếu niên không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được sự tức giận của chính mình. Sự thay đổi mối tương quan giữa các quá trình hưng phấn và ức chế của hệ thần kinh thường gây nên tính chất mất cân bằng chung, dễ bị kích thích, hiếu động, uể oải theo chu kỳ của thiếu niên. Bên cạnh đó, sự phát triển của hệ thống tim mạch cũng có sự không cân đối, sự bắt đầu hoạt động mạnh mẽ của các tuyến nội tiết cũng có thể làm cho thiếu niên dễ xúc động, dễ bực tức, dễ nổi khùng, điều đó có thể bộc lộ bằng những phản ứng gay gắt và mạnh như những cơn xúc động. Khi HS chịu tác động từ môi trường và không thể kiềm chế cảm xúc sẽ dẫn đến HVGH. Bởi vậy, thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất

bình tĩnh… Điều này chính là một trong những nguyên nhân dẫn đến HVGH ở các em. Kết quả này cũng có sự tương đồng với nghiên cứu về hành vi bạo lực học đường của Irvin Sam Schonfeld năm 2006.

Thái độ thù địch cũng tương quan thuận chặt chẽ ở mức trung bình với gây hấn hành động (r = 0,42**, p = 0,00) cho thấy những em học sinh có những biểu hiện thiếu thiện chí, thiếu hòa đồng và bao dung cũng thường có những biểu hiện gây gổ, đánh nhau... và ngược lại.

Bảng 3.9. Các giá trị thống kê của phép hồi qui tuyến tính bội - Dự báo sự ảnh hưởng của các mặt biểu hiện của HVGH

		Gây hấn thái độ	**Gây hấn hành động**
Giá trị tương quan bội (R)		*0,48*	*0,45*
Hệ số xác định bội (R^2)		*0,23*	*0,20*
F		*46,911*	*60,977*
Hệ số p		*0,00*	
		0,18	
		0,00	
	Sự tức giận		*0,00*
	Thái độ thù địch		*0,00*

So sánh vai trò của từng mặt biểu hiện đối với HVGH, phân tích hồi qui tuyến tính bội, trong đó tổng hợp tất cả các mặt là biến độc lập, cho thấy:

Giá trị tương quan bội là *R = 0,48* và với 3 mặt của gây hấn hành động giải thích được *23% (R^2 = 0,23)* mức độ gây hấn thái độ. Như vậy, gây hấn với người khác, gây hấn với đồ vật là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn thái độ của học sinh.

Tổng hợp 2 khía cạnh cảm xúc đó là sự tức giận và thái độ thù địch có thể dự báo được 20% cho mức độ gây hấn hành động. Kết quả này có sự tương đồng với các nghiên cứu của Berkowitz & Heimer năm 1989 [52’] và của Buss & Perry năm 1992 [58] khi cho rằng sự tức giận chính là cầu nối có thể dẫn đến các HVGH.

Kết quả trên cho thấy rằng 5 mặt được khảo sát trong nghiên cứu này là những mặt có sự ảnh hưởng đến HVGH, góp phần dự báo cho mức độ HVGH của học sinh THCS. Tỷ lệ % mà mô hình này không giải thích được cho biến phụ thuộc là khoảng 77%. Tỷ lệ này có thể được giải thích bằng các yếu tố khác không nằm trong mô hình được xem xét.

3.2. Các yếu tố dự báo hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

Đánh giá vai trò của các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH, phân tích hồi qui tuyến tính đơn với biến phụ thuộc là mức độ HVGH và các biến độc lập là các yếu tố ảnh hưởng như khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, cách ứng xử trong gia đình, truyền thông - xã hội.

Bảng 3.10. Phân tích hồi qui tuyến tính đơn – dự báo của yếu tố đối với HVGH

GH bằng thái độ:	**r**	**R^2**	**F**	**P**
Tự kiểm soát tiêu cực	0,40	0,17	94,04	<0,001
Tự kiểm soát tích cực	0,19	0,04	17,226	<0,001
Mức độ chơi game	0,14	0,02	9,58	<0,002
GH bằng hành động:				
Tự kiểm soát tiêu cực	0,57	0,33	228,496	<0,001
Tự kiểm soát tích cực	0,13	0,02	7,60	<0,001
Tính gắn kết trường học	0,28	0,08	40,237	<0,001
Mức độ chơi game	0,15	0,02	10,438	<0,001

Về tổng quát, các yếu tố trên đều có vai trò dự báo đối với HVGH và số liệu có ý nghĩa về mặt thống kê ($p < 0,01$). Hệ số xác định R^2 của từng biến độc lập chỉ ra biên độ có thể gây ảnh hưởng của chúng đối với mức độ HVGH bằng thái độ và gây hấn bằng hành động.

Đối với gây hấn bằng thái độ, hệ số R^2 dao động từ 0,02 đến 0,17 (chi tiết ở bảng) cho thấy tự kiểm soát tích cực, tự kiểm soát tiêu cực và mức độ chơi game là những yếu tố độc lập có thể giải thích từ 2% đến 17% cho sự thay đổi của HVGH biểu hiện qua thái độ. Điều đó có nghĩa là, đối với học sinh THCS, các yếu tố ảnh hưởng đều có vai trò quan trọng tác động đến

mức độ HVGH bằng thái độ. Tuy nhiên mức độ quan trọng của từng yếu tố đối với HVGH là khác nhau. Có những yếu tố có biên độ ảnh hưởng tương đối lớn (tự kiểm soát tiêu cực), giải thích đến 17% cho gây hấn thái độ. Trong khi đó, yếu tố mức độ chơi game giải trí chỉ giải thích được 2% cho gây hấn thái độ.

Đối với gây hấn bằng hành động, hệ số R^2 dao động từ 0,02 đến 0,33 (chi tiết ở bảng) cho thấy các yếu tố khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, mức độ chơi game giải trí có thể giải thích từ 2% đến 33% cho sự thay đổi của HVGH biểu hiện qua hành động. Trong đó tự kiểm soát tiêu cực có thể giải thích đến 33% cho mức độ gây hấn hành động. Như vậy, số liệu trên cho thấy khả năng tự kiểm soát, đặc biệt là kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập có thể dự báo được 17% mức độ gây hấn thái độ và 33% mức độ gây hấn hành động. Kết quả nghiên cứu là một trong những cơ sở để xây dựng các biện pháp phòng ngừa, can thiệp HVGH cho học sinh là cần phải giảm thiểu mức độ tự kiểm soát tiêu cực.

Bảng 3.11. Các giá trị thống kê của phép hồi qui tuyến tính bội - Dự báo của các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH

		Gây hấn thái độ	**Gây hấn hành động**
Giá trị tương quan bội (R)		*0,60*	*0,57*
Hệ số xác định bội (R^2)		*0,36*	*0,32*
F		*36,27*	*30,55*
Hệ số p	Kiểm soát tích cực	0,81	**0,00**
	Kiểm soát tiêu cực	**0,00**	**0,00**
	Tính gắn kết trường học	**0,00**	**0,00**
	Mức độ chơi game giải trí	**0,31**	0,12
	Giới tính	**0,00**	0,13
	Học lực	**0,02**	0,64

So sánh vai trò của từng mặt đối với HVGH, phân tích hồi qui tuyến tính bội, trong đó tổng hợp tất cả các mặt là biến độc lập, cho thấy, tổng hợp 6 mặt có thể giải thích được khoảng 32% cho mức độ gây hấn hành động và 36% cho mức độ gây hấn thái độ. Điều đó cho thấy rằng 6 mặt được khảo sát trong nghiên cứu này là những mặt rất quan trọng trong các yếu tố ảnh hưởng đến HVGH, góp phần dự báo cho mức độ HVGH của học sinh THCS. Tỷ lệ % mà mô hình này không giải thích được cho biến phụ thuộc là khoảng 64%. Tỷ lệ này có thể được giải thích bằng các yếu tố khác không nằm trong mô hình được xem xét.

Đối với gây hấn thái độ

- Giá trị tương quan bội là $R = 0,60$ và tất cả 7 yếu tố này giải thích được *36%* ($R^2 = 0,36$) mức độ gây hấn thái độ. Khả năng tự kiểm soát tích cực, tiêu cực và tính gắn kết trường học là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn thái độ. Các yếu tố còn lại có rất ít ảnh hưởng đến mức độ gây hấn thái độ.

Đối với gây hấn hành động

- Giá trị tương quan bội là $R = 0,57$ và tất cả 7 yếu tố này giải thích được *32%* ($R^2 = 0,32$) mức độ gây hấn hành động. Giới tính, kiểm soát tiêu cực và tính gắn kết trường học là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn hành động. Các yếu tố còn lại có rất ít ảnh hưởng đến mức độ gây hấn hành động.

Kết quả phân tích hồi qui đơn giữa các nhân tố HVGH với các nhân tố tự kiểm soát (đặc biệt là kiểm soát tiêu cực) và kết quả phân tích hồi qui đa biến giữa các nhân tố HVGH với yếu tố khác liên quan là có sự thay đổi. Tính dự đoán thay đổi (cụ thể đối với gây hấn bằng thái độ $R^2 = 0,17$ so với $R^2 = 0,33$, gây hấn bằng hành động $R^2 = 0,33$ so với $R^2 = 0,32$) có nghĩa là biến được dự đoán (biến phụ thuộc) HVGH nhạy trước sự thay đổi của các chỉ báo (biến độc lập), đặc biệt là khả năng tự kiểm soát cảm xúc của các em.

Đặc biệt, từ kết quả nghiên cứu, gây hấn bằng thái độ có nhiều chỉ số có thể dự đoán được hơn gây hấn hành động, hay nói cách khác nó có vẻ như được gây ra bởi các yếu tố bên ngoài nhiều hơn.

3.2.1. Khả năng tự kiểm soát

Khi khảo sát về khả năng tự kiểm soát ở học sinh THCS, chúng tôi có sử dụng một bảng hỏi bao gồm 49 câu, đưa ra 5 lựa chọn với các mức độ: *"Hoàn toàn không giống với tôi, không giống với tôi, giống tôi một chút, giống tôi khá nhiều, hoàn toàn giống với tôi"*, từ đó chúng tôi khảo sát được mức độ khả năng tự kiểm soát của các em.

Đầu tiên, chúng tôi dùng so sánh cặp đôi T-test để so sánh các nhân tố của khả năng tự kiểm soát. Chúng tôi nhận thấy rằng các em thường có xu hướng kiểm soát tích cực tốt (*ĐTB = 3,27)* hơn kiểm soát tiêu cực (*ĐTB = 2,72*). Kết quả này có ý nghĩ về mặt thống kê với p = 0,00, t = -14,327.

3.2.1.1. Khả năng tự kiểm soát tiêu cực

Biểu đồ 3.8. Khả năng tự kiểm soát tiêu cực của học sinh THCS

Khả năng tự kiểm soát tiêu cực là những biểu hiện trong cách suy nghĩ, thái độ, hành vi của thiếu niên ở những khía cạnh như học tập, vui chơi, lao động mang tính thụ động, thiếu khoa học, chưa phù hợp so với chuẩn mực chung. Với kiểu kiểm soát này bao gồm những biểu hiện của nhóm kĩ năng giải quyết vấn đề và kĩ năng kiềm chế cảm xúc.

Bảng 3.11a. Các biểu hiện của kiểm soát tiêu cực

Kĩ năng kiểm soát cảm xúc	**ĐTB**	**ĐLC**
Em lười	2,71	1,17
Đôi khi em sống bê tha	2,41	1,11
Em có một thời gian khó khăn để từ bỏ những thói quen xấu	3,17	1,22
Em tiêu quá nhiều tiền	2,49	1,31
Em thường làm phiền tới người khác	2,43	1,12
Em không thể nào ngừng suy nghĩ về những lỗi lầm của mình trong quá khứ	**3,48**	**1,27**
Em là người dễ mất tâm trạng	3,05	1,28
Đôi khi cáu giận, em có xu hướng làm tổn thương người khác hơn là giải thích tại sao mình lại phản ứng như vậy	2,86	1,33
Khi bất đồng quan điểm với ai đó, thật khó để em có thể nói chuyện bình tĩnh và không khiến họ buồn	3,29	1,22
Em không thể ngừng nghĩ về những thảm họa có thể xảy ra trong tương lai, mặc dù biết rằng nghĩ nhiều chỉ làm mình cảm thấy tồi tệ	3,09	1,28
Em thường xuyên lo lắng bởi những suy nghĩ khiến bản thân không hài lòng	**3,26**	**1,21**
Thức dậy sớm vào buổi sáng là điều khó khăn đối với bạn	2,69	1,40
Em sẽ làm mọi thứ theo cảm xúc của mình	3,13	1,93
Kĩ năng giải quyết vấn đề	**ĐTB**	**ĐLC**
Em nói dối	2,67	1,19
Em luôn trì hoãn trong việc đưa ra các quyết định	2,67	1,09
Em có một khoảng thời gian khó khăn để đặt ra mục tiêu	**3,10**	**1,22**
Em thường làm thứ mình thích đầu tiên mặc dù còn còn nhiều thứ gấp hơn cần phải thực hiện	2,38	1,24

Em thường không để ý đến hậu quả hành động của mình	2,49	1,20
Mặc dù biết là sai nhưng đôi khi em không thể dừng ngay hành động ấy	2,70	1,21
Em dễ dàng bị sao nhãng từ chính kế hoạch của mình	2,72	1,10
Hầu hết thời gian em không tập trung chú ý đến việc mình đang làm	2,54	1,16
Em luôn cố gắng tránh những việc mà bản thân biết là nó rất khó thực hiện	2,77	1,18
Em thường trì hoãn những việc khó chịu mặc dù bản thân có thể làm nó ngay lập tức	2,64	1,18
Mặc dù buộc phải đưa ra quyết định nhưng khi gặp khó khăn em thường trì hoãn, trốn tránh điều đó	2,55	1,19
Khi mọi thứ trở nên quá phức tạp, em quyết định từ bỏ và rút lui	2,56	1,23
Đôi khi, em liều lĩnh thực hiện một việc hơi mạo hiểm để xem khả năng mình tới đâu	2,82	1,26
Khi quyết định thay đổi, em bị choáng ngợp trước những sự lựa chọn	2,88	1,82
Tổng	**2,72**	**0,57**

Đối với kĩ năng kiềm chế cảm xúc, biểu hiện: *"Em không thể nào ngừng suy nghĩ về những lỗi lầm của mình trong quá khứ"* được học sinh đánh giá cao nhất với ĐTB = 3,48, ĐLC = 1,27. Tiếp theo là biểu hiện *"Em thường xuyên lo lắng bởi những suy nghĩ khiến bản thân không hài lòng"* với ĐTB = 3,26 và ĐLC = 1,21. Đây là một trong những đặc điểm tâm lý ở lứa tuổi của các em trong quá trình phát triển tự ý thức. Hình ảnh bản thân là vô cùng quan trọng nên những sai lầm trong quá khứ ảnh hưởng đến hình ảnh bản thân các em trong mắt bạn bè, thầy cô thường khiến các em lo lắng. Các em luôn có xu hướng so sánh, đối chiếu bản thân mình với người khác. Điều này có thể làm các em lo lắng, đặc biệt các em dễ có phản ứng mãnh liệt trước sự đánh giá của người lớn, bạn bè về những đặc điểm chưa hoàn hảo ở các em về ngoại hình, tính cách, học lực...

Trong nhóm kĩ năng giải quyết vấn đề, phần lớn các em có một cuộc sống tương đối thụ động, "lười" là một trong những biểu hiện các em tự nhận thấy ở bản thân. Bên cạnh đó biểu hiện như: *"Em có một khoảng thời gian khó khăn để đặt ra mục tiêu"* với *ĐTB = 3,10 với ĐLC* = 1,22 cho thấy thiếu niên tham gia nghiên cứu đang gặp khó khăn trong việc lên kế hoạch cho học tập và cuộc sống. Phụ huynh của em N.T.K.K chia sẻ: *"Cháu không tự giác trong việc vệ sinh, học tập của chính mình chứ chưa bàn đến việc phụ giúp bố mẹ chăm sóc ông bà và các em. Đặc biệt là không chịu làm việc nhà".* Như vậy, mặc dù đã tự đánh giá mình chưa được chuẩn mực, có lối sống còn bê tha, điều này chứng tỏ thực tế các em đang gặp khó khăn trong việc tổ chức và quản lý cuộc sống của chính mình, chưa thực sự tích cực, chủ động, sáng tạo để phát huy hết các nội lực và tiềm năng của các em.

Biểu hiện *"Đôi khi, em liều lĩnh thực hiện một việc hơi mạo hiểm để xem khả năng mình tới đâu"* có *ĐTB = 2,82* cho thấy, thiếu niên với những đặc điểm tâm lý dễ bồng bột, hăng say, tuy nhiên các em vẫn còn thiếu các kĩ năng đánh giá bản thân và các vấn đề trong cuộc sống một cách thấu đáo cho những công việc quan trọng mà thường hành động theo suy nghĩ, sở thích và cảm xúc của mình. Đây cũng là một vấn đề cần quan tâm trong công tác giáo dục học sinh ở lứa tuổi này, cần chú trọng bồi dưỡng cho các em các kĩ năng mềm cần thiết để vượt qua các khó khăn trong cuộc sống và học tập.

Những biểu hiện như "*Em luôn trì hoãn trong việc đưa ra các quyết định" và "Em luôn cố gắng tránh những việc mà bản thân biết là nó rất khó thực hiện" với ĐTB = 2,77 và 2,67* cho thấy xu hướng của các em thường né tránh những khó khăn thay vì đương đầu với chúng. Biểu hiện *"Em thường làm phiền tới người khác"* với *ĐTB = 2,43* cho thấy đặc điểm tâm lý thú vị ở thiếu niên là "Cảm giác về sự trưởng thành", mong muốn trở thành người lớn nhưng những điều kiện về thể chất và tâm lý vẫn chưa thực sự phát triển đến

độ chín nên chưa hoàn toàn độc lập và tự chủ trong cuộc sống của chính các em, vẫn còn phải phụ thuộc vào cha mẹ rất lớn.

3.2.1.2. Khả năng tự kiểm soát tích cực

Biểu đồ 3.9. Khả năng tự kiểm soát tích cực của học sinh THCS

Khi xem xét khả năng tự kiểm soát ở chiều cạnh kiểm soát tích cực ở đây muốn nói đến những suy nghĩ, thái độ, hành vi của thiếu niên trong những vấn đề trong cuộc sống như học tập, vui chơi, lao động mang tính khoa học, có kế hoạch, phản ánh một đời sống tinh thần khỏe mạnh. Các biểu hiện của kiểm soát tích cực được cụ thể hóa ở 2 nhóm kĩ năng giải quyết vấn đề và kĩ năng kiềm chế cảm xúc.

Biểu đồ hơi nghiêng về phía phải (phía có điểm cao) cho thấy đa số thiếu niên có khả năng tự kiểm soát tích cực ở mức trung bình khá. Số lượng học sinh có điểm thấp nhất (gần như không có biểu hiện nào) và số phần học sinh có điểm cao nhất (có nhiều biểu hiện nhất) cùng chiếm 2%. Nhưng điều này không có nghĩa là số lượng học sinh có ít biểu hiện kiểm soát tích cực bằng với số học có nhiều biểu hiện này vì tỉ lệ phần trăm cao nhất rơi vào các dải điểm từ [3,44 đến 3,89]. Nói cách khác, những thiếu niên trong nghiên cứu thường hay có nhiều những biểu hiện thuộc loại kiểm soát tích cực.

Bảng 3.11b. Các biểu hiện của kiểm soát tích cực

Kĩ năng kiềm chế cảm xúc	**ĐTB**	**ĐLC**
Em là người sống nghị lực	3,02	0,93
Em không cho phép bản thân mình mất kiểm soát	3,31	1,21
Em luôn giữ mọi thứ sạch sẽ	3,35	1,17
Em tham gia vào các bài thể dục tốt cho sức khỏe	3,34	1,29
Em là một người khá tập trung	3,15	1,01
Khi phải làm một công việc khiến mình lo lắng, em cố gắng hình dung xem mình sẽ vượt qua nỗi lo lắng ấy như thế nào	3,30	1,15
Khi chán nản, em cố gắng nghĩ đến những điều khiến bản thân cảm thấy vui vẻ	**3,50**	**1,30**
Khi cảm thấy bản thân nóng nảy, em sẽ tự nhủ: "Cần dừng lại và suy nghĩ trước khi làm"	3,18	1,21
Kĩ năng giải quyết vấn đề	**ĐTB**	**ĐLC**
Một khi có mục tiêu em thường có kế hoạch làm thế nào để đạt được mục tiêu đó	3,48	1,17
Em đặt mục tiêu cho bản thân và dõi theo từng sự tiến bộ của mình	3,21	1,16
Em có thể đạt được mục tiêu đặt ra cho bản thân	3,22	1,02
Khi lên kế hoạch, em sẽ bỏ qua tất cả những thứ không phù hợp với định hướng của bản thân	2,97	1,31
Em thường thực hiện theo kế hoạch khi có quá nhiều thứ cần phải làm	3,05	1,23
Em cố gắng hoàn thành những việc mình phải làm trước rồi mới bắt đầu làm những việc mình thích	**3,51**	**1,25**
Em thường nghĩ trước khi hành động	**3,49**	**2,09**
Nếu thấy khó khăn để tập trung vào một vấn đề, em sẽ chia nhỏ nó thành nhiều phần	3,07	1,46

Ngay khi nhận ra sự khó khăn, thử thách, em sẽ bắt đầu tìm kiếm cách giải quyết phù hợp	3,40	1,14
Khi phải đối mặt với vấn đề khó khăn, em cố gắng giải quyết một cách có hệ thống	3,11	1,09
Khi cố gắng thay đổi điều gì, em phải quan tâm xem mình đang làm cái gì	3,35	1,70
Nếu muốn thay đổi, em cần phải chắc chắn tự tin rằng mình làm được điều đó	3,45	1,17
Em thường tìm được nhiều phương án khác nhau khi muốn thay đổi một điều gì đó	3,16	1,16
Em thường chỉ cần mắc sai lầm một lần duy nhất để học hỏi được điều cần học	2,90	1,18
Tổng	***3,27***	***0,58***

Trong các biểu hiện của kĩ năng kiềm chế cảm xúc, đa số học sinh THCS được điều tra cho rằng: *"Khi chán nản, em cố gắng nghĩ đến những điều khiến bản thân cảm thấy vui vẻ"* với *ĐTB = 3,50*. Đây là một trong những biểu hiện được học sinh tự đánh giá cao nhất chứng tỏ các em tương đối có kĩ năng giải tỏa những cảm xúc tiêu cực, buồn phiền một cách lành mạnh bằng việc nghĩ về những điều tốt đẹp, vui vẻ. Điều này cần được quan tâm trong việc giáo dục để phát huy lối sống lành mạnh cho các em học sinh.

Trong các biểu hiện của kĩ năng giải quyết vấn đề, biểu hiện *"Em cố gắng hoàn thành những việc mình phải làm trước rồi mới bắt đầu làm những việc mình thích"* được học sinh đánh giá cao nhất với ĐTB là 3,50 cho thấy các em đã phần nào biết sắp xếp thời gian cho những công việc ưu tiên trước khi tự do làm những điều mình thích. Như vậy, ý thức trách nhiệm của các em trong học tập và trong cuộc sống là tương đối tốt. Biểu hiện *"Ngay khi nhận ra sự khó khăn, thử thách, em sẽ bắt đầu tìm kiếm cách giải quyết phù hợp"*

được đa số học sinh đánh giá cao với *ĐTB = 3,40*. Việc tìm kiếm các cách khác nhau để giải quyết một vấn đề là một trong những yếu tố quan trong để giúp học sinh vượt qua được những khó khăn trong đời sống của các em. Em N.T.N chia sẻ: "*Khi gặp khó khăn trong việc học tập cũng như những khó khăn trong cuộc sống, em đều tìm nhiều cách khác nhau để giải quyết. Trước hết là em cố gắng giải quyết những khó khăn của mình. Sau đó nếu không được em sẽ nhờ sự trợ giúp của thầy cô và bố mẹ.*"

Biểu hiện *"Em cố gắng hoàn thành những việc mình phải làm trước rồi mới bắt đầu làm những việc mình thích"* được đa số học sinh tán thành với *ĐTB = 3,51*. Trong quá trình phỏng vấn sâu, học sinh T.T.H.N cho biết: *"Trong việc quản lý thời và sắp xếp kế hoạch, em đã ý thức được những nhiệm vụ quan trọng mà mình cần thực hiện như làm bài tập, chăm em cho mẹ, làm việc nhà trước khi làm những điều mình thích như chơi thể thao và nói chuyện với bạn bè."*. Bên cạnh đó, những biểu hiện như *"Một khi có mục tiêu em thường có kế hoạch làm thế nào để đạt được mục tiêu đó"* với M = 3,49 cũng được học sinh tự đánh giá cao.

Bảng 3.12. Tương quan các nhân tố khả năng tự kiểm soát và HVGH

	(1) Gây hấn thái độ	***(2) Gây hấn hành động***	***(3) Kiểm soát tích cực***	***(4) Kiểm soát tiêu cực***
(1)	1			
(2)	0,45**	1		
	0,00			
(3)	-0,02	-0,28**	1	
	0,61	0,00		
(4)	**0,57****	**0,40****	-0,00	1
	0,00	0,00	0,96	

Bảng số liệu trên cho thấy có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình giữa kiểm soát tiêu cực với gây hấn thái độ (r = 0,57**) và gây hấn hành động ($r = 0,41^{**}$). Tức là ở những em có mức độ kiểm soát tiêu cực càng cao đồng nghĩa với việc càng có nhiều biểu hiện gây hấn hành động, gây hấn thái độ và ngược lại. Hệ số tương quan giữa 2 biến cho thấy HVGH của học sinh có liên quan chặt chẽ đến việc kiểm soát cảm xúc của các em. Kết quả này tương đồng với kết quả nghiên cứu của DeWall và cộng sự (2007) cho rằng: khi năng lực tự kiểm soát kém thì sẽ có xu hướng thực hiện hành vi gây hấn [67]. Ngoài ra, trong nghiên cứu của Stucke và cộng sự (2006) cũng khẳng định khả năng tự kiểm soát bị hạn chế thì mức độ của hành vi gây hấn càng cao [116].

Kết quả nghiên cứu còn cho thấy có sự tương quan nghịch ở mức độ thấp giữa kiểm soát tích cực với gây hành động ($r = -0,28^{**}$). Như vậy, những em có khả năng kiểm soát cảm xúc tốt và biết ứng xử, giải quyết các tình huống có vấn đề một cách hợp lý thì mức độ HVGH sẽ thấp và ngược lại. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Tangney và cộng sự (2004) khẳng định mức độ tự kiểm soát cao tỉ lệ nghịch với ý đồ xấu xa, ngang bướng và những biểu hiện tính gây hấn bên ngoài. Những người tự kiểm soát cao thường ít khi tức giận, đồng thời có xu hướng tương đối thấp để thực hiện các hành vi gây hấn [118].

Ở lứa tuổi này, do quá trình hưng phấn mạnh, chiếm ưu thế và quá trình ức chế có điều kiện bị suy giảm nên thiếu niên không làm chủ được xúc cảm, không kiềm chế được xúc động mạnh. Sự thay đổi mối tương quan giữa các quá trình hưng phấn và ức chế của hệ thần kinh thường gây nên tính chất mất cân bằng chung, dễ bị kích thích, hiếu động, uể oải theo chu kỳ của thiếu niên. Bên cạnh đó, sự phát triển của hệ thống tim mạch cũng có sự không cân đối, sự bắt đầu hoạt động mạnh mẽ của các tuyến nội tiết cũng có thể làm cho thiếu niên dễ xúc động, dễ bực tức, dễ nổi khùng, điều đó có thể bộc lộ bằng những phản ứng gay gắt và mạnh như những cơn xúc động. Khi HS chịu tác

động từ môi trường và không thể kiềm chế cảm xúc sẽ dẫn đến hành vi hung tính. Bởi vậy, thiếu niên dễ nổi nóng, hay có phản ứng vô cớ, dễ bị kích động, mất bình tĩnh… Điều này chính là một trong những nguyên nhân dẫn đến HVGH ở các em.

Bảng 3.13. Tổng hợp các trị số trong phân tích hồi quy tuyến tính đơn các nhân tố gây hấn với các nhân tố khả năng tự kiểm soát

		Gây hấn hành động	**Gây hấn thái độ**
Kiểm soát tiêu cực	*Giá trị tương quan bội (R)*	**0,41**	**0,57**
	Hệ số xác định bội (R^2)	**0,17**	**0,33**
	Hệ số p	0,00	0,00
Kiểm soát tích cực	*Giá trị tương quan bội (R)*	0,19	0,13
	Hệ số xác định bội (R^2)	0,04	0,02
	Hệ số p	0,00	0,00

Tiến hành phân tích hồi quy đơn giữa các nhân tố gây hấn với mức độ kiểm soát tiêu cực:

- Giá trị tương quan bội là $R = 0,41$ và mức độ kiểm soát tiêu cực giải thích được 17% ($R^2 = 0,176$) mức độ gây hấn hành vi. Kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn hành vi.

- Giá trị tương quan bội là $R = 0,57$ và mức độ kiểm soát tiêu cực giải thích được 33% ($R^2 = 0,33$) mức độ gây hấn thái độ. Kiểm soát tiêu cực là yếu tố độc lập có ý nghĩa dự đoán mức độ gây hấn thái độ.

Đối với cả 2 loại HVGH, mức độ kiểm soát tích cực có dự báo nhưng không nhiều.

3.2.2. Tính gắn kết trường học của học sinh trung học cơ sở

Tính gắn kết trường học bao gồm: Mối quan hệ với thầy cô, mối quan hệ với bạn bè, mối quan hệ của học sinh với nhà trường. Số liệu thu thập được cho thấy các biểu hiện của tính gắn kết trường học, cụ thể như sau:

Bảng 3.14. Các biểu hiện của tính gắn kết trường học của học sinh THCS

Mối quan hệ với thầy cô	***ĐTB***	***ĐLC***
Đa số các thầy cô trong trường quan tâm đến em.	2,88	1,13
Có ít nhất một giáo viên hoặc người nào đó trong trường em có thể chia sẻ khi gặp khó khăn.	2,97	1,26
Các thầy cô tôn trọng em.	**3,47**	1,13
*Các thầy cô không quan tâm đến những người như em.	2,24	0,12
Mối quan hệ với bạn bè	***ĐTB***	***ĐLC***
Những học sinh khác quan tâm đến ý tưởng của em.	2,81	1,05
Em được các bạn khác đối xử một cách tôn trọng.	**3,25**	1,12
Những học sinh khác thích cách ứng xử của em.	3,01	1,10
Mọi người thường chú ý khi em làm tốt một điều gì đó.	3,21	1,06
Mọi người trong trường rất thân thiện với em.	3,23	1,12
Mọi người trong trường biết em học tốt.	2,63	1,09
Mối quan hệ với nhà trường	***ĐTB***	***ĐLC***
Em cảm thấy mình chính là một phần của ngôi trường này.	**3,31**	2,67
Em tham gia rất nhiều các hoạt động ở trường.	**3,30**	**1,23**
Em có thể thực sự là chính bản thân mình khi ở trường.	3,21	1,20
Em cảm thấy tự hào khi là học sinh của trường.	**3,66**	1,27
*Rất khó để những người như em được chấp nhận tại ngôi trường này.	1,94	0,10
*Đôi khi em cảm thấy như thể không thuộc về nơi đây.	2,38	0,11
*Em ước rằng mình đã học ở một ngôi trường khác.	2,21	0,12
Tổng	***2,86***	***0,55***

*: Câu có nội dung ngược chiều, đã được đảo ngược điểm.

Tính gắn kết trường học có ĐTB = 2,86 với ĐLC = 0,55 cho thấy các học sinh có sự kết nối với thầy cô, bạn bè và nhà trường ở mức độ trung bình

khá. Trong mối quan hệ với thầy cô, phần lớn các em cảm thấy được tôn trọng *ĐTB = 3,47*. Bên cạnh đó, các em cũng cảm thấy được các thầy cô giáo chia sẻ, quan tâm. Đối với lứa tuổi thiếu niên, thầy cô đóng một vai trò rất quan trọng bởi hoạt động chủ đạo của các em ở lứa tuổi này là hoạt động học tập và giao tiếp bạn bè. Hoạt động này chủ yếu được thực hiện tại trường học. Giáo viên T.H.K đã làm công tác chủ nhiệm trên 10 năm chia sẻ: *"Cô hay trao đổi với các em về tình bạn, lưu ý đến những em bị lớp bỏ rơi hoặc tẩy chay vì khi bị tách ra khỏi tập thể, thiếu niên dễ có các hành vi tiêu cực như phá phách, gây hấn, bạo lực…, tìm kiếm các nhóm tự phát, dễ sa vào các tệ nạn xã hội*. Cô giáo V.L.T- hiệu phó trường THCS Nghi Mỹ cho biết: *"Thầy cô giáo cần hướng dẫn, cung cấp thông tin giúp học sinh nhận diện và có kỹ năng phòng tránh những hiện tượng bắt nạt, bạo lực trong nhà trường phổ thông (nhóm học sinh "đại gia" trong lớp áp chế các bạn…). Nhà trường cần triển khai các chương trình phòng ngừa nhằm giảm thiểu tình trạng bạo lực học đường và các tệ nạn xã hội diễn ra trong môi trường giáo dục"*.

Trong mối quan hệ với nhà trường, biểu hiện có điểm trung bình cao nhất*: "Em cảm thấy tự hào khi là học sinh của trường"* với *ĐTB = 3,66*; và *"Em tham gia rất nhiều các hoạt động ở trường*" với *ĐTB = 3,26*. Đây đều là những câu lựa chọn phản ánh về suy nghĩ của học sinh đối với trường học của mình, mối quan hệ giữa bản thân mình với các thầy cô và sự tích cực của học sinh trong trường học. Điều đó cho thấy, phần lớn học sinh trong trường học cảm thấy tự hào về ngôi trường của mình, các học sinh có mối quan hệ tốt đẹp và được các thầy cô tôn trọng. Điều đó được giải thích một phần là do các em tương đối tích cực, chủ động trong các hoạt động ở trường học của mình.

Trong mối quan hệ với bạn bè, hầu hết các học sinh cho rằng *"Em được đối xử một cách tôn trọng"* với *ĐTB = 3,25*. Như vậy, sự bình đẳng, tôn trọng trong quan hệ bạn bè được các em đánh giá rất cao. Ở lứa tuổi này, tình bạn

có ý nghĩa đặc biệt quan trọng đối với đời sống và sự phát triển nhân cách của các em. Nếu tình bạn bị phá vỡ, các em dễ có cảm giác nặng nề, bi kịch.

Tìm hiểu đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THCS, kết hợp với quá trình phỏng vấn sâu các GVCN lớp 6B, 7C, 8A trường THCS Hưng Bình, chúng tôi thấy rằng: *"Nhóm bạn và giao tiếp với bạn đã trở thành hoạt động riêng và chiếm vị trí quan trọng trong đời sống thiếu niên. Tuy nhiên, một số thiếu niên do thiếu kĩ năng trong giao tiếp và cuộc sống nên bị các bạn tẩy chay, tạo ra cảm giác cô đơn, hụt hẫng, ảnh hưởng đến sự phát triển… Một số học sinh lúng túng, mất tự nhiên khi giao tiếp với bạn khác giới".*

GVCN lớp 8A trường THCS Hưng Bình chia sẻ: *"Nhà trường nên tổ chức các hoạt động, sinh hoạt tập thể (sinh hoạt câu lạc bộ Tình bạn, các sinh hoạt tập thể theo chủ đề năm học…) để các học sinh tham gia, các em hiểu biết, chia sẻ và kết bạn cùng nhau".*

Bảng 3.15. Tương quan giữa mức độ gắn kết trường học với HVGH của học sinh

	Gây hấn hành động	**Gây hấn thái độ**
Mức độ gắn kết trường học	-0,02	-0,282**
p	0,610	0,000

Mức độ gắn kết trường học có sự tương quan nghịch ở mức độ thấp với gây hấn thái độ (r = -0,28**, p = 0,00). Tức là, ở một số học sinh, mức độ gắn kết trường học càng cao thì các biểu hiện về HVGH càng thấp. Như vậy, tính gắn kết trường học mà cụ thể ở đây là mối quan hệ tích cực và tôn trọng lẫn nhau giữa các giáo viên và học sinh, giữa học sinh với nhau cũng như tình cảm, thái độ của các em với trường học của mình - môi trường sư phạm an toàn về thể chất và tình cảm có mối quan hệ với mức độ HVGH của các em. Điều này cũng phù hợp với đặc điểm tâm lý lứa tuổi của các em khi ở độ tuổi này, tự ý thức đang phát triển mạnh mẽ, nhu cầu được yêu thương, được quan tâm, được tôn trọng và được thuộc về các nhóm bạn cũng như được khẳng định bản thân mình và tự tin trước mặt thầy cô, bạn bè có ý nghĩa rất lớn với

các em. Nếu được đáp ứng, các em sẽ có một đời sống tinh thần khỏe mạnh cũng như sự tự tin, xây dựng mối quan hệ tốt đẹp với nhà trường và thầy cô,cũng từ đó gắn kết với ngôi trường của chính mình.

Các yếu tố học lực, địa bàn trường, khối lớp

Bảng 3.16. So sánh mức độ hành vi gây hấn với học lực

	Học lực	***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Gây hấn thái độ	Thấp	2,39	0,53	5,789	0,003
	Trung bình	2,41	0,45		
	Cao	2,61	0,41		
Thái độ thù địch	Thấp	2,41	0,54	5,091	0,006
	Trung bình	2,44	0,50		
	Cao	2,64	0,47		
Gây hấn hành động	Thấp	1,94	0,57	18,198	0,000
	Trung bình	1,65	0,44		
	Cao	1,64	0,42		
Gây hấn với đồ vật	Thấp	1,88	0,67	9,382	0,000
	Trung bình	1,62	0,54		
	Cao	1,71	0,56		
Gây hấn với bản thân	Thấp	1,79	0,72	13,131	0,000
	Trung bình	1,50	0,57		
	Cao	1,42	0,51		
Gây hấn với người khác	Thấp	1,95	0,60	17,636	0,000
	Trung bình	1,64	0,48		
	Cao	1,65	0,44		

Bảng số liệu trên cho thấy, đối với học lực, mức độ gây hấn thái độ tỉ lệ thuận còn mức độ gây hấn hành động thì tỉ lệ nghịch. Tức là, học sinh THCS có học lực càng giỏi, xuất sắc thì có mức độ gây hấn thái độ (ĐTB = 2,61) nhiều hơn học sinh THCS có học lực trung bình và yếu (ĐTB = 2,39). Như vậy, không phải sinh có học lực tốt, nhận thức đúng là có những thái độ phù hợp đối với bạn bè của mình. Càng những học sinh có học lực giỏi và xuất sắc càng có những biểu hiện đố kị, ganh tỵ nhau trong lớp học. Đối với học sinh THCS, hình ảnh bản thân là vô cùng quan trọng trong đó kết quả học tập là

một trong những tiêu chí đánh giá các em. Phỏng vấn GVCN lớp 8A là một trong những lớp chọn của trường THCS Đặng Thai Mai trên địa bàn thành phố Vinh cho thấy: *"Kết quả học tập không như kì vọng, đặc biệt với những học sinh vốn được coi là "con ngoan trò giỏi" càng làm cho các hụt hẫng, lo lắng, thất vọng dẫn đến sự nổi nóng, tức giận và đố kị với bạn bè"*. Như vậy, đây là một trong những phát hiện mới của đề tài chỉ ra ở những học sinh có học lực xuất sắc và giỏi tại những trường chuyên lớp chọn thì mức độ gây hấn thái độ cao hơn những học sinh có học lực trung bình.

Tuy nhiên, học lực lại tỉ lệ nghịch với mức độ gây hấn hành động. Những học sinh có học lực xuất sắc và giỏi lại có ít biểu hiện gây hấn hành động hơn so với các học sinh có học lực trung bình và yếu. (ĐTB = 1,64 < 1,94). Học lực là một trong những yếu tố phản ánh trình độ nhận thức, suy nghĩ của các em. Những học sinh học lực khá hơn sẽ ít thực hiện những hành động tấn công như đấm, đá, tát, đánh bạn của mình khi xảy ra bất hòa, mâu thuẫn, chứng tỏ các em tương đối biết kiềm chế cảm xúc, hành động chín chắn, sâu sắc so với những bạn có học lực kém hơn.

Bảng 3.17. So sánh mức độ hành vi gây hấn với địa bàn trường

	Địa bàn trường	***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Gây hấn thái độ	Nghi Trung	2,36	0,47	3,916	0,002
	Nghi Mỹ	2,35	0,52		
	Mường Xén	2,44	0,53		
	Kỳ Sơn	2,50	0,31		
	Đặng Thai Mai	**2,62**	0,37		
	Hưng Bình	**2,52**	0,45		
Gây hấn hành động	Nghi Trung	**1,81**	0,56	2,882	0,014
	Nghi Mỹ	**1,78**	0,52		
	Mường Xén	**1,75**	0,52		
	Kỳ Sơn	1,49	0,24		
	Đặng Thai Mai	1,67	0,38		
	Hưng Bình	1,71	0,51		

Về địa bàn trường, có sự khác biệt rõ rệt về gây hấn thái độ tại các trường THCS ở nhiều vùng miền khác nhau trên địa bàn tỉnh Nghệ An. Các em học sinh ở thành phố Vinh, đặc biệt là trường THCS Đặng Thai Mai - nơi được gọi là trường chuyên lớp chọn với áp lực học tập lớn, chương trình học tập nặng nề có thái độ thù địch cao nhất (*ĐTB = 2,62)*. Trong khi đó, các trường ở nông thôn như trường THCS Nghi Trung và Nghi Mỹ ở huyện Nghi Lộc có thái độ thù địch thấp nhất *(ĐTB = 2,36* và *2,35)*. Các em học sinh tại trường THCS Mường Xén và Kỳ Sơn là địa bàn miền núi và chủ yếu là người dân tộc Thái, H'Mông có mức độ biểu hiện gây hấn thái độ ở mức trung bình.

Đối với gây hấn hành động thì ngược lại, những học sinh ở nông thôn lại có mức độ gây hấn cao nhất như trường THCS Nghi Trung với *ĐTB = 1,81*. Mức độ gây hấn hành động thấp nhất thuộc về trường THCS Kỳ Sơn với *ĐTB = 1,67*. Như vậy, khi nói đến HVGH, người ta thường nghĩ đến những hành vi ở học sinh chưa ngoan, có học lực thấp và tại những trường đặc biệt, nhưng số liệu chỉ ra rằng, tại những trường chuyên lớp chọn, học sinh có mức độ gây hấn thái độ cao nhất. Có thể là do áp lực học tập quá lớn cộng với những đặc điểm tâm lý như sự tự ý thức, mong muốn khẳng định bản thân và được người khác ghi nhận đã vô tình khiến các em có những sự so sánh, áp lực cũng như thái độ chưa phù hợp với bạn bè của mình.

Bảng 3.18. So sánh mức độ hành vi gây hấn với khối lớp

	Khối lớp	***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Gây hấn thái độ	Lớp 6	2,13	0,46	17,231	0,000
	Lớp 7	2,45	0,47		
	Lớp 8	**2,54**	0,45		
	Lớp 9	**2,54**	0,43		
Sự tức giận	Lớp 6	2,11	0,54	7,450	0,000
	Lớp 7	2,38	0,55		
	Lớp 8	**2,41**	0,51		
	Lớp 9	**2,42**	0,52		
Thái độ thù địch	Lớp 6	2,17	0,50	13,102	0,000
	Lớp 7	2,47	0,50		
	Lớp 8	**2,57**	0,51		
	Lớp 9	**2,56**	0,46		
Gây hấn hành động	Lớp 6	1,68	0,55	5,167	0,002
	Lớp 7	1,74	0,54		
	Lớp 8	**1,92**	0,51		
	Lớp 9	1,66	0,38		
Gây hấn với đồ vật	Lớp 6	1,62	0,61	5,826	0,001
	Lớp 7	1,67	0,58		
	Lớp 8	**1,95**	0,69		
	Lớp 9	1,69	0,51		
Gây hấn với người khác	Lớp 6	1,65	0,55	6,434	0,000
	Lớp 7	1,77	0,59		
	Lớp 8	**1,93**	0,51		
	Lớp 9	1,64	0,44		

Về khối lớp, mức độ HVGH trong tất cả các mặt biểu hiện ở các em ở khối 8 và lớp 9 luôn có điểm trung bình cao hơn các em khối 6 và khối 7. Các em ở khối 6 do mới bước vào trường THCS còn rụt rè, e ngại. Là lớp đầu cấp, học sinh lớp 6 vẫn còn mang dáng dấp của học sinh tiểu học với một đời sống tâm lý diễn ra hết sức êm đềm trong suốt 5 năm học ở bậc Tiểu học và chưa có những thay đổi biến động về đời sống tâm lý nên còn

ít xảy ra các biểu hiện HVGH. Tuy nhiên, lên những bậc học cao hơn, tuổi dậy thì sẽ khiến các em muốn trở thành người lớn một cách khách quan và sử dụng HVGH như một công cụ để "ra oai", để chứng tỏ bản thân. Bên cạnh đó, khả năng tư duy và đời sống tâm lý phát triển mạnh mẽ, sâu sắc và nhạy bén, các em sẽ nhận thức về cuộc sống đa dạng và phong phú hơn nhưng cũng sẽ có những cái nhìn hoài nghi, tiêu cực về thế giới xung quanh, các em sẽ không được vô tư, hồn nhiên như đầu bậc học nữa. Sự thay đổi tâm sinh lý, thay đổi vai trò, vị trí của thân trong cuộc sống sẽ khiến các em phần nào bất mãn và hẫng hụt, dẫn đến những thái độ thiếu thiện chí. Đó là lý do học sinh khối 8, độ tuổi bắt đầu có những thay đổi về tâm sinh lý của tuổi dậy thì, có mức độ gây hấn cao nhất trong các khối.

3.2.3. Mạng xã hội và game bạo lực

Bảng 3.19. So sánh mức độ chơi game với các nhân tố của HVGH.

Tiêu chí	**Gây hấn hành động**				**Gây hấn thái độ**			
Mức độ chơi game	***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***	***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Không bao giờ	1,74	0,54	*4,339*	*0,00*	**2,31**	0,55	*2,983*	*0,00*
Rất hiếm khi	**1,89**	**0,40**			2,40	0,44		
Một vài lần/tháng	1,84	0,54			2,52	0,44		
Một vài lần/tuần	1,75	0,54			2,41	0,46		
Hàng ngày	**1,96**	**0,41**			**2,64**	**0,49**		

Mức độ chơi game cũng tỉ lệ thuận với mức độ gây hấn. Đối với cả 2 loại HVGH, những em chơi game hằng ngày thường có tần suất gây hấn ở mức cao nhất *ĐTB = 2,64* với gây hấn thái độ và *ĐTB = 1,96* với gây hấn hành động, trong khi những em không bao giờ chơi game thì có mức độ gây hấn thấp nhất (*ĐTB = 2,31* và *2,74)*. Kết quả nghiên cứu cũng có sự trùng hợp với các nghiên cứu trước đây về mối quan hệ giữa HVGH với các yếu tố liên quan và điển hình là game bạo lực của Anderson và Bushman năm 2001 cho

rằng tiếp xúc với game bạo lực làm gia tăng suy nghĩ, cảm nhận và HVGH, gia tăng kích thích gây hấn đồng thời làm giảm hành vi xã hội (hành vi giúp đỡ) [44''']. Hay nghiên cứu của Anderson và Dill (2000) về mối liên hệ giữa chơi game bạo lực và gây hấn ở học sinh trung học và Lynch, Gentile, Olson và Van Brederode (2001) trong một nghiên cứu với những học sinh lớp 8 và lớp 9, đã xác định chơi game bạo lực có liên hệ tới thái độ và HVGH [44''], [91'].

Tiến hành phỏng vấn sâu các học sinh trong lớp 8B trường THCS Hưng Bình về bạn N.T.N, người có mức độ chơi game thường xuyên liên tục, chúng tôi được biết: *"Bạn N.T.N có học lực ở mức trung bình, thường xuyên chơi game và nghiện game, đặc biệt các loại hình game bạn chơi thường là những game bạo lực rùng rợn, đâm chém. Trong lớp học, bạn N.T.N thường xuyên gây gổ, đánh nhau và bắt nạt các bạn khác"*. Cô giáo D.T.M.A - chủ nhiệm lớp chia sẻ: *"Chính vì mức độ chơi game là một trong những yếu tố ảnh hưởng đến nhận thức về HVGH của các em học sinh, trong công tác giáo dục đặc biệt là giáo dục gia đình cần chú ý kiểm soát thời gian, mức độ chơi game, những loại hình game mà các em chơi để giúp phòng ngừa, ngăn chặn những HVGH xảy ra ở học sinh"*.

Bảng 3.20. So sánh mức độ HVGH của những loại phim ảnh các em xem

Các loại phim		***Gây hấn thái độ***			
		ĐTB	***ĐLC***	***F***	***p***
Phim hình sự	Có	2,54	0,36	*8,086*	*0,00*
	Không	2,42	0,49		
Phim hành động	Có	2,56	0,41	*4,477*	*0,03*
	Không	2,48	0,49		
Game có tính bạo lực (đâm chém, sử dụng vũ khí, v.v.)	Có	2,50	0,42	*5,243*	***0,02***
	Không	2,44	0,49		

Các em học sinh thường xuyên xem phim hình sự và phim hành động cũng có mức độ gây hấn thái độ cao hơn các em không xem.

Chúng tôi tiến hành so sánh mức độ gây hấn thái độ đối với các loại game mà học sinh chơi, kết quả cho thấy những học sinh chơi game có yếu tố bạo lực

(đâm chém, sử dụng vũ khí, v.v.) có mức độ gây hấn thái độ nhiều hơn các bạn không chơi. *ĐTB = 2,50 > 2,44* với *p = 0,02, F = 5,234*. Như vậy, việc chơi các loại game bạo lực cũng như tần suất chơi game liên tục có thể dẫn đến tâm trạng hằn học, bực tức, những thái độ thiếu thiện chí, thiếu hòa nhã ở học sinh THCS. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu của Kim và cộng sự (2009) cho rằng nghiện game gây hấn là một yếu tố trung gian của mối quan hệ khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn; nghiện game bạo lực là điều kiện tăng hành vi gây hấn và làm giảm khả năng kiểm soát của mỗi người [85]. Hay kết quả nghiên cứu của tác giả Trần Thị Minh Đức cho rằng, chơi game bạo lực sẽ làm gia tăng suy nghĩ, cảm nhận và hành vi gây hấn [15].

3.3. Kết quả thực nghiệm tác động

Từ kết quả khảo sát thực trạng biểu hiện và mức độ HVGH cũng như các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS được trình bày trong phần trên, cho thấy: 1) HVGH của học sinh ở mức độ trung bình và bao gồm hai loại là gây hấn thái độ và gây hấn hành động; 2) Một trong những yếu tố dự báo đến HVGH là khả năng tự kiểm soát (bao gồm kĩ năng kiểm soát cảm xúc và kĩ năng giải quyết vấn đề); 3) Học sinh THCS là lứa tuổi với những khủng hoảng tâm lý lớn và nghiên cứu thực trạng đã chỉ ra rằng, học sinh khối lớp 8 thường có mức độ thực hiện HVGH cao nhất trong các khối lớp, như vậy, các em cần được trang bị những kiến thức và kĩ năng để giúp phòng ngừa HVGH trong trường học ở những bậc học sớm hơn một cách hiệu quả.

Với lý do đó, chúng tôi cho rằng để phòng ngừa HVGH cho học sinh, cần nâng cao nhận thức cho học sinh về HVGH cũng như trang bị các kĩ năng tự kiểm soát để kiềm chế cảm xúc, giải quyết vấn đề cuộc sống một cách tích cực, khoa học, hợp lý. Đây là cơ sở để tiến hành thực nghiệm tác động theo một chu trình khép kín bao gồm 3 hoạt động được xây dựng trong chương trình: "*Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS"* trong 12 buổi.

Nội dung và quy trình thực nghiệm được trình bày trong chương 2 của luận án. Số lượng học sinh tham gia vào thực nghiệm tương đối đồng đều về

mặt giới tính, bao gồm 18 nam và 22 nữ, đang học tại lớp 7C trường THCS trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, tỉnh Nghệ An. Qua quá trình quan sát các giờ học trên lớp cho thấy đa số học sinh tham gia thực nghiệm nghiêm túc, hứng thú. Khi được phỏng vấn GVCN lớp, chúng tôi được biết *"Các học sinh ở nhóm này có học lực trung bình. Một số em có một vài biểu hiện vi phạm nội quy học sinh. Tuy nhiên không có học sinh nào là trường hợp cá biệt, thường xuyên gây gổ, đánh nhau*".

Như vậy, có thể khẳng định mẫu thực nghiệm được chọn tương đối đồng đều, thực nghiệm mang tính khách quan. Sau quá trình tổ chức 12 buổi phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao nhận thức và trang bị kĩ năng tự kiểm soát trong 6 tháng trên 40 học sinh, kết quả thu được như sau:

3.3.1. Sự thay đổi trong hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở

Để đánh giá mức độ HVGH của học sinh trước và sau thực nghiệm, chúng tôi sử dụng thang đo về HVGH dưới sự phân loại gây hấn thái độ và gây hấn hành động, được thiết kế dưới dạng câu trả lời theo mức độ: *1:Không bao giờ, 2: Hiếm khi, 3: Thỉnh thoảng, 4: Thường xuyên*. Kết quả như sau:

- Về hành vi gây hấn

Bảng 3.21. Những thay đổi trong HVGH trước và sau thực nghiệm

Nhóm thực nghiệm		***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Gây hấn thái độ	Trước thực nghiệm	2,51	0,48	2,439	0,04
	Sau thực nghiệm	2,40	0,47		
Gây hấn hành động	Trước thực nghiệm	1,63	0,63	4,179	0,00
	Sau thực nghiệm	1,55	0,60		
Nhóm đối chứng		***ĐTB***	***ĐLC***	***F***	***p***
Gây hấn thái độ	Trước thực nghiệm	2,55	0,52	6,851	0,00
	Sau thực nghiệm	2,50	0,50		
Gây hấn hành động	Trước thực nghiệm	1,79	0,49	4,312	0,05
	Sau thực nghiệm	1,78	0,50		

Kết quả so sánh các nhân tố của HVGH ở cả 2 nhóm trước và sau thực nghiệm cho thấy:

Ở nhóm đối chứng, mức độ gây hấn thái độ có xu hướng giảm nhẹ, trước thực nghiệm có *ĐTB = 2,55* với *ĐLC = 0,52* và sau thực nghiệm có *ĐTB = 2,50* với *ĐLC = 0,50* và kết quả này có ý nghĩa thống kê với *p = 0,00; F = 6,851*. Như vậy, ở nhóm đối chứng, mức độ gây hấn thái độ sau 6 tháng có xu hướng giảm đi nhưng không đáng kể. Mức độ gây hấn hành động gần như không có sự thay đổi, trước thực nghiệm nhóm đối chứng có *ĐTB = 1,79* với *ĐLC = 0,49* và sau thực nghiệm có *ĐTB = 1,78* với *ĐLC = 0,50*. Như vậy, nhìn chung mức độ HVGH của nhóm đối chứng có sự thay đổi nhưng không đáng kể.

Ở nhóm thực nghiệm, so với trước thực nghiệm, gây hấn thái độ và gây hấn hành động có xu hướng giảm đáng kể. Cụ thể, trước thực nghiệm, gây hấn thái độ có *ĐTB = 2,51* với *ĐLC = 0,48*, sau thực nghiệm giảm xuống còn *ĐTB = 2,40* với *ĐLC = 0,47* và kết quả này có ý nghĩa thống kê với *p = 0,04; F = 2,839*. Về mặt gây hấn hành động, ĐTB trước thực nghiệm là *1,79* với *ĐLC = 0,49* và sau thực nghiệm là *1,55* với *ĐLC = 0,50* và kết quả này có ý nghĩa thống kê với *p = 0,00; F = 4,312*. Như vậy, sau quá trình thực nghiệm trong 6 tháng với 12 buổi nhằm nâng cao nhận thức cho học sinh về HVGH trong trường học và phát triển các kĩ năng tự kiểm soát cho các em, HVGH của học sinh đã có chuyển biến tốt thể hiện ở sự giảm đi của mức độ gây hấn thái độ và gây hấn hành động.

- Về kĩ năng giải quyết vấn đề

Chúng tôi sử dụng phiếu hỏi với 09 tình huống giả định (Phụ lục), trong đó kĩ năng kiểm soát cảm xúc và giải quyết vấn đề được thể hiện qua việc xử lý các tình huống, chia thành các mức độ:

A: Kiểm soát tốt, tìm hiểu rõ vấn đề và xử sự đúng đắn.

B: Không quan tâm, né tránh, không trực tiếp xử lí sao cũng được.

C: Chỉ trích, tỏ rõ thái độ không hài lòng.

D: Bực bội, đáp trả ngay lập tức và có những phản ứng gay gắt.

Kết quả lượng giá nhận được như sau:

Trước thực nghiệm

Chúng tôi so sánh kết quả của hai nhóm trước và sau thực nghiệm để đối chứng tính khả thi của chương trình thực nghiệm:

Biểu đồ 3.10. Kết quả kĩ năng giải quyết vấn đề sau thực nghiệm

Biểu đồ 3.11. Kết quả kĩ năng giải quyết vấn đề trước thực nghiệm

Như vậy, quá trình thực nghiệm cho kết quả như sau: khả năng giải quyết vấn đề của học sinh đã có chuyển biến tốt thể hiện ở sự thay đổi phương

án giải quyết vấn đề mà các em nhóm thực nghiệm chọn sau quá trình thực nghiệm. Cụ thể, sự lựa chọn các phương án mang tính chất tiêu cực, thù địch, lảng tránh (B, C, D) được giảm thiểu một cách rõ rệt. Trong khi đó, phương án A với ý nghĩa tích cực, biết kiềm chế cảm xúc, có những phản ứng phù hợp được tăng lên. Đây là kết quả có dấu hiệu tích cực, tuy nhiên, theo chúng tôi, có khoảng cách nhất định giữa việc thay đổi nhận thức và hành động, nên mô hình này cần được duy trì thường xuyên trong các trường học. Như vậy, qua tiến hành thực nghiệm tác động, ở các em học sinh đã có những chuyển biến tích cực. Số lượng các em có biểu hiện gây hấn đã có chiều hướng giảm so với lần đầu tiến hành trắc nghiệm. Nhìn chung, kết quả cho thấy thực nghiệm mang tính khả thi. Tuy nhiên, vì thời gian hạn chế nên chúng tôi tiến hành trong thời gian tương đối ngắn và số lượng buổi tiến hành tác động còn ít, bên cạnh đó chúng tôi chưa mở rộng được đối tượng tác động.

Còn ở nhóm đối chứng thì sự thay đổi có diễn ra nhưng không đáng kể. Các em vẫn có xu hướng chọn các phương án với ý nghĩa tiêu cực nhiều hơn các phương án mang ý nghĩa tích cực. Như vậy, khi không được tiến hành thực nghiệm dạy khả năng kiểm soát cảm xúc thì các em nhóm đối chứng vẫn có xu hướng thực hiện HVGH.

3.3.2. Sự thay đổi khả năng tự kiểm soát

Để làm rõ hơn kết quả thực nghiệm, chúng tôi tiến hành tiến hành phỏng vấn sâu và quan sát sự theo dõi và đánh giá của chính các em học sinh sau khi được dạy thực hành các bài tập giúp nâng cao nhận thức về HVGH cũng như rèn luyện các kĩ năng kiểm soát cảm xúc và giải quyết vấn đề. Kết quả thu được như sau:

Nội dung 1: Nâng cao nhận thức cho học sinh về HVGH trong trường học

Phát động phong trào vẽ tranh hoặc poster về chủ đề: Tuyên truyền phòng chống HVGH trong trường học với các chủ đề sau:

1. Tuyên truyền phòng chống HVGH trong trường học
2. Tuyên truyền hậu quả của HVGH đối với học sinh

3. Tuyên truyền về cách thức giải quyết phù hợp khi bị gây hấn ở trường học (Kết quả xin mời xem thêm phần phụ lục)

Nội dung 2: Rèn luyện kĩ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh

<u>Bài tập 1:</u> *Thực hành một số cách kiểm soát các cảm xúc tiêu cực (sự tức giận, tự ti, uất ức…)*

Thay đổi địa lý: Phần lớn các em học sinh cho rằng đây là một biện pháp dễ làm, dễ thực hiện và mang lại hiệu quả cao. Em T.K.T nhận ra: *"Khi đang cãi nhau với bạn và em cảm thấy vô cùng tức giận, việc ngay lập tức lúc đó rời đi chỗ khác không phải là em chịu thua cuộc, là thất bại mà là em cần bình tĩnh lại để có thể tìm ra được cách giải quyết vấn đề hợp lý hơn".*

Thay đổi giải pháp: Đối với biện pháp này, có một số em được phỏng vấn cho rằng khó thực hiện, đặc biệt là khi em đang trong tâm trạng uất ức, tức giận. Nó chỉ tương đối phù hợp khi em đang bối rối và tự ti. Các học sinh trong nhóm thực nghiệm hầu hết cho rằng việc các em đặt lại câu hỏi cho vấn đề mà các em đang gặp phải "Chúng ta có thể giải quyết vấn đề như thế nào?" cần thêm thời gian, đặc biệt là trước đó các em cần được bình tĩnh đã.

Thay đổi chú ý: Nghĩa là chủ thể giao tiếp làm chính mình sao lãng đi. Nhiều người học cách làm sao lãng mình đi bằng độc thoại, hoặc nghĩ về một chuyện hài hước, hoặc tập trung vào một công việc khác…

Thay đổi ý nghĩa của vấn đề: Cũng như biện pháp thay đổi giải pháp, các em cho rằng để thực hiện biện pháp này ngay khi cơn tức giận xuất hiện là rất khó. Biện pháp này chỉ phù hợp khi các em đã được trấn tĩnh lại và ngồi suy nghĩ lại vấn đề với bạn bè của mình được thấu đáo hơn.

Thay đổi chú ý; Thay đổi thể chất: Hầu hết các em cho rằng đây là những biện pháp dễ thực hiện, tuy nhiên thay vì làm theo các bài tập mà cô giáo hướng dẫn như: *"Độc thoại, hoặc nghĩ về một chuyện hài hước, hoặc tập trung vào một công việc khác…"* hay *"Mỉm cười, nghỉ giải lao, đi bộ thư giãn, tập thể dục nhẹ nhàng..."*, các em thường hét lên thật to, ném hoặc đá một cái gì đó hoặc đi mông lung một cách vô định chứ không phải là đi bộ thư giãn.

<u>Bài tập 2:</u> *Rèn luyện tư duy tích cực trong giao tiếp cho học sinh*

Khi chúng tôi tiến hành bài tập này, chúng tôi cho các em không ghi tên và viết về một vấn đề mà các em đang gặp phải gần đây nhất khiến các em buồn chán, hẫng hụt, thất vọng… Sau đó, chúng tôi hướng dẫn cho chính các em nhìn nhận vấn đề một cách tích cực, nhìn ra được những ưu điểm ngay cả trong những tình huống các em mắc phải sai lầm, ví dụ như có thêm kinh nghiệm, nhận ra được những người luôn yêu thương mình một cách vô điều kiện, biết trân trọng cuộc sống hiện tại hơn… Sau đây là một số vấn đề của các em được chúng tôi thống kê lại và cách nhìn nhận của các em sau khi tập huấn.

Vấn đề	***Tư duy tích cực***
Em đã quay bài trong giờ kiểm tra và bị cô giáo phát hiện. Em bị cô trừ điểm và hạ hạnh kiểm.	Mặc dù việc này khiến em rất buồn và xấu hổ nhưng em rút ra kinh nghiệm là ôn tập tốt và trung thực trong thi cử là điều cần thiết. Em có động lực để cố gắng hơn trong thời gian tới để bù lại lỗi của mình.
Em bị bạn nói xấu nên bị nhiều bạn trong lớp hiểu nhầm, tẩy chay.	Em vô cùng tức giận bạn nhưng qua sự việc này em biết rằng có những bạn trong lớp luôn luôn là bạn tốt và yêu thương, tin tưởng em.
Em đi xe "ẩu" ở trên đường và bị tai nạn dẫn đến gẫy răng.	Qua đây em rút kinh nghiệm là phải cẩn thận và an toàn khi tham gia giao thông và vẫn còn may mắn là em còn được sống.
Em bị bạn dọa đánh.	Em rất lo lắng nhưng em đã trao đổi thẳng thắn với bạn vì những sai lầm của em và những hiểu nhầm của hai đứa. Em đã mạnh dạn thừa nhận sai lầm của mình dẫn đến xích mích của cả hai. Em đã xin lỗi bạn.

Nội dung 3: Rèn luyện kĩ năng giải quyết vấn đề cho học sinh

<u>Bài tập 3:</u> *Thực hành đặt mình ở nhiều góc độ khác nhau để đánh giá và nhìn nhận tích cực hơn về các tình huống xảy ra trong học đường.*

Chúng tôi cho học sinh vận dụng cách đánh giá vấn đề thông qua *"ba ống kính"*: ống kính đảo chiều, ống kính dài, ống kính rộng. (Chi tiết ở chương 2), kết quả thu được như sau:

+ Các em rất thích thú và áp dụng ống kính đảo chiều: *"Ống kính đảo chiều hướng dẫn cho học sinh đặt mình vào trường hợp của bạn để xem bạn đang cảm thấy như thế nào?"*. Các em đánh giá đây là một biện pháp dễ thực hiện, mang lại hiệu quả cao trong việc nâng cao kĩ năng giải quyết vấn đề cho các em. Bạn N.T.S.M chia sẻ: "*Em đã áp dụng biện pháp này ở cả trường học và ở nhà. Đặc biệt là khi em đặt mình vào trường hợp của bố mẹ em, em sẽ thấy bố mẹ rất thất vọng khi em không chăm học và lười làm việc nhà. Em đặt mình vào suy nghĩ của bố mẹ em và thấy bố mẹ đã kì vọng ở em rất nhiều. Nên em không còn trách móc bố mẹ là đã quá khắt khe và yêu cầu cao ở em nữa."*

+ Các em đánh giá việc thực hiện Ống kính dài và Ống kính rộng sẽ rất phù hợp đối với các em trong việc đánh giá những mục tiêu mà các em đặt ra. Em N.P.L nói: *"Vì một số lý do mà gia đình em sẽ phải chuyển chỗ ở đi nơi khác. Em đã vô cùng buồn và lo sợ. Tuy nhiên, khi em ngồi bình tĩnh lại và đánh giá việc chuyển nhà sẽ tác động đến em như thế nào, em cũng thấy có những ưu điểm và nhược điểm mà nó mang lại. Nên em chấp nhận việc đó nhẹ nhàng hơn."*

Như vậy, chúng tôi cho rằng, các bài tập giúp các em đánh giá cùng một vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau sẽ giúp các em học sinh bình tĩnh hơn trong việc xử lý các tình huống khó khăn, việc xích mích, gây hấn trong học đường, bên cạnh đó nuôi dưỡng tinh thần lạc quan và vị tha nhiều hơn cho các em.

3.3.3. Một số trường hợp điển hình có hành vi gây hấn

Trên cơ sở tiến hành nghiên cứu thực trạng, chúng tôi tìm hiểu, mô tả những chân dung điển hình có HVGH trong trường học và tiến hành trợ giúp tâm lý cho các em thông qua chia sẻ, trò chuyện, tư vấn.

3.3.3.1. Trường hợp 1

Học sinh nữ lớp 7C trường THCS Hưng Bình là nạn nhân của hành vi gây hấn và có biểu hiện của việc gây hấn với bản thân.

** Mục tiêu hỗ trợ:*

- Giúp A tự tin hơn trong giao tiếp với bạn bè.
- Giúp A giảm thiểu HVGH với bản thân.

** Thông tin cá nhân*

- Học sinh: N.V.A
- Ngày tháng năm sinh: 25/02/2003.
- Học sinh lớp 8C trường THCS Hưng Bình năm học 2017 - 2018
- Học sinh mới chuyển vào trường cách đây 1 năm, nhà khá xa với trường, không thuận lợi nhiều khi di chuyển nhưng vẫn có nguyện vọng xin học tại trường.
- Phụ huynh quan tâm đến tình hình của học sinh, liên hệ mật thiết, chặt chẽ với GVCN và nhà trường.

** Sức khỏe*

Ghi nhận của giáo viên chủ nhiệm: Em bị béo phì, có chiều cao và cân nặng hơn các bạn trong lớp và trong khóa. Ngoài ra, em có sức khỏe tốt, đáp ứng được yêu cầu học tập tại trường.

Chia sẻ từ phụ huynh học sinh: học sinh có sức khỏe đảm bảo, tiền sử không có bệnh gì nghiêm trọng. Tuy nhiên do chế độ ăn uống không hợp lý mà HS bị thừa cân.

** Hoàn cảnh gia đình:*

Bố em làm bảo vệ cho một trường Tiểu học ở gần nhà, mẹ kinh doanh nhỏ tại nhà (bán hàng tạp hóa). Kinh tế của gia đình thuộc mức trung bình.

Em có 1 chị gái hiện học năm thứ 3 tại trường Đại học Vinh. Nhà em gồm 4 người, ông bà nội ngoại đều ở quê và thỉnh thoảng lên chơi cùng gia đình.

Mối quan hệ giữa em và bố mẹ gần gũi, thân thiện. Trước đây mẹ con vẫn hay trò chuyện tâm tình nhưng thời gian trở lại đây thấy em tương đối ít nói, ít chia sẻ.

** Khó khăn của học sinh*

Năm học trước V.A là HS THCS tại 1 trường gần nhà. Do bị hiểu nhầm và xích mích giữa bạn bè trong lớp, V.A đã bị các bạn đánh hội đồng. Vì lý do đó, em đã được bố mẹ xin chuyển trường đến một trường THCS khác. Em đang gặp khó khăn trong việc hòa nhập với các bạn trong lớp, em bị các bạn chế giễu, trêu chọc vì ngoại hình béo phì và quá khổ của mình.

Học sinh có học lực khá. Trước đây em khá nhút nhát, ít nói. Trong khoảng 3 tháng trở lại đây em có biểu hiện vi phạm các nội quy lớp học như đi học muộn, không học bài và làm bài tập về nhà, sống không hòa đồng với các bạn trong lớp. Ở lớp, em hầu như bị các bạn xa lánh, tẩy chay, bị chê cười khi xuất hiện trước tập thể. Cách đây không lâu, em đã có biểu hiện của việc cắt tay và hay bộc lộ sự tức giận một cách thường xuyên với các bạn trong lớp.

Qua quá trình điều tra thực trạng, nhận thấy V.A có ĐTB về HVGH trong đó gây hấn với bản thân ở mức cao *ĐTB = 3,27* (so với trung bình chung là *ĐTB = 1,74*). Đối chiếu với khả năng tự kiểm soát, em có mức độ kiểm soát tiêu cực rất cao. Phỏng vấn sâu GVCN của em, cô T.T.M.Đ chia sẻ em ngày càng có nhiều biểu hiện bất thường: đi học muộn, không ghi chép bài, chán nản và học hành sa sút. Cô chủ nhiệm đã trò chuyện, chia sẻ thậm chí là kỉ luật nhưng em vẫn không thay đổi và không cải thiện được tình hình trong lớp. Chúng tôi đã tiếp cận và làm quen với em, qua một vài câu chuyện ban đầu về môi trường học đường tại trường, học sinh khá thu mình, e dè và chỉ trả lời nhát gừng; đôi khi tỏ ra chán nản, bất cần.

** Nguyên nhân của vấn đề*

Học sinh đang trong tuổi khủng hoảng, rất nhạy cảm với những lời nhận xét của mọi người, nhất là bạn bè. Vì chế độ ăn uống không hợp lý cũng như chưa thường xuyên luyện tập thể dục thể thao nên em bị béo phì. Vấn đề này ảnh hưởng không chỉ đến sức khỏe của em mà còn ảnh hưởng đến mối quan hệ của với bạn bè khi các bạn thường xuyên chê cười, chế giễu ngoại hình của em. Càng bị chê cười, em càng tự ti và không hòa đồng trong giao tiếp, học tập và sinh hoạt tập thể với các bạn trong lớp. Chính vì vậy, em không có bạn thân để chia sẻ và thường xuyên bị bắt nạt. Năm ngoái, trong một lần em bị một bạn nam trong lớp chế giễu, do quá uất ức em đã không bình tĩnh được và phản pháo lại bằng những lời lẽ không hay với bạn ấy và sau đó em đã bị bạn ấy và một số bạn nữa đánh hội đồng. Sự việc này bị các bạn trong và ngoài lớp tung tin đồn nên em cảm thấy đến trường vô cùng áp lực và khó khăn. Chính vì vậy, em đã xin bố mẹ chuyển lớp rồi chuyển trường.

Chuyển trường là mong muốn của em và gia đình: em có được 1 môi trường mới, 1 tập thể mới, em cũng bắt đầu như 1 thành viên mới nhưng vấn đề ngoại hình vẫn làm em bị chế giễu và không hòa nhập được với các bạn trong lớp. Lúc đầu, em bị các bạn chê sau lưng, ít lâu sau, các bạn chê thẳng với em. Em thấy đau khổ, thất vọng, tự ti và ăn càng nhiều. Điều đó làm em càng bị béo phì. Càng ngày em càng thấy cô đơn và em đã thử tự rạch tay của mình để có cảm giác đỡ trống trải và bớt đau khổ.

** Quá trình hỗ trợ*:

Nhận thấy V.A tương đối lo lắng, dè dặt khi ở trường chúng tôi đã liên lạc với phụ huynh, đề nghị được trợ giúp tâm lý cho V.A thông qua việc tổ chức các buổi trò chuyện, chia sẻ và tham vấn cho em khi ở nhà và được em đồng ý, phụ huynh ủng hộ. Khi được trao đổi về các nguyên tắc trong tham vấn, em đã tự tin hơn và mạnh dạn chia sẻ về mối quan hệ tốt đẹp trong gia đình với bố, mẹ và chị gái. Ở nhà, em được yêu thương, được chấp nhận

nhưng đến trường thì hoàn toàn ngược lại: em trở thành trò cười cho các bạn vì ngoại hình quá khổ của mình. Em cảm thấy việc đến trường và đối mặt với những lời chỉ trích của bạn bè là vô cùng mệt mỏi. Trường học trở nên không thân thiện, bạn bè xa lánh, rời bỏ em. V.A đã chủ động chia sẻ về các vết cắt chồng chéo ở cổ tay để làm đau bản thân và những lọn tóc em tự cắt để hủy hoại mái tóc của mình. Em cảm thấy vô cùng cô đơn trong chính lớp học của mình. Đôi khi em muốn bỏ học nhưng sợ điều đó lại làm bố mẹ buồn.

Tập trung vào những chia sẻ của V.A cho thấy em vô cùng tự ti, cảm thấy không có giá trị. Em đang vô cùng cô đơn và luôn tự hạ thấp giá trị của bản thân. Em có nhu cầu muốn được hòa nhập với các bạn nhưng không được thừa nhận. Em đang có xu hướng gây hấn với bản thân và điều này ảnh hưởng nghiêm trọng đến sức khỏe thể chất và tâm lý của em. Như vậy, trong quá trình can thiệp cho em, chúng tôi tập trung vào 3 việc:

Thứ nhất: Tham vấn cho em về việc thực hiện một chế độ ăn uống hợp lý, khoa học và một chế độ rèn luyện nghiêm túc để giải quyết vấn đề ngoại hình của em. Động viên gia đình em cùng phối hợp trong việc thực hiện chế độ ăn kiêng để giảm béo phì cũng như nhắc nhở V.A tập luyện thể dục thể thao phù hợp. Bên cạnh đó, tư vấn cho em về chăm sóc bản thân và ngoại hình, mặc trang phục hợp lý và các biểu hiện, các cử chỉ trong giao tiếp, đi lại được khéo léo, nhẹ nhàng hơn. Nâng cao năng lực học tập của V.A bằng cách hướng dẫn cho em những phương pháp học tập khoa học, kĩ năng tự học như lập sơ đồ tư duy...

Thứ hai: Nhận thấy em có nhu cầu giao tiếp, hòa nhập với bạn bè nhưng chưa có kĩ năng phù hợp, chúng tôi đã hướng dẫn em một số kĩ năng giao tiếp cơ bản như cách lắng nghe, cách bắt chuyện và cách thiết lập các mối quan hệ. Bên cạnh đó, phối hợp với GVCN tạo các cơ hội cho em được tham gia các hoạt động tập thể, giúp đỡ các bạn trong lớp một số công việc như kê bàn ghế, quét dọn lớp học...

Thứ ba: Chia sẻ với V.A về các tấm gương người khuyết tật, những học sinh nghèo vượt khó, những con người đã vượt qua nỗi sợ hãi, vượt qua chính

mình thông qua một vài câu chuyện trong tuyển tập Hạt giống tâm hồn và các đoạn Video sưu tầm. Sau đó, cho V.A phản hồi những suy nghĩ, cảm nhận về những con người trong hoàn cảnh ấy để giúp em biết yêu thương, trân trọng và nhận ra được giá trị của bản thân. Những câu chuyện đó là những bài học vô cùng quý báu, rằng quà tặng kỳ diệu của cuộc sống là tạo ra con người, mỗi cá nhân được sinh ra là một điều kì diệu, không ai giống ai và không ai hoàn hảo cả, bởi vậy phải tôn trọng chính cơ thể của mình. Từ đó, V.A dần nhận ra mình không xấu như những gì em bị gán nhãn, chỉ trích.

** Kết quả đã đạt được*

Sau 06 buổi chia sẻ, trò chuyện, hướng dẫn cho học sinh ở nhà, học sinh phần nào tự tin về bản thân mình, lạc quan. Nhờ chế độ ăn kiêng nghiêm ngặt, hợp lý em đã giảm 8kg trong vòng 6 tháng, ngoại hình trở nên ưa nhìn hơn. Bên cạnh đó, học lực của em cũng được cải thiện. Từ đó, những mối quan hệ bạn bè bắt đầu hình thành, em được thừa nhận như một thành viên chính thức trong lớp. Vẫn còn một số sự chế giễu đến từ các bạn lớp khác dành cho em nhưng em coi đó là vấn đề nhẹ nhàng và không để tâm.

Em đã phần nào dừng việc tự rạch tay và cắt tóc để làm đau và hủy hoại bản thân khi cảm thấy cô đơn.

3.3.3.2. Trường hợp 2

Học sinh nam lớp 9C trường THCS Nghi Trung có mức độ HVGH cao, đặc biệt là HVGH với người khác.

** Mục tiêu hỗ trợ:*

- Giúp Đ nhận thức đúng đắn hơn về HVGH và văn hóa ứng xử trong trường học

- Giúp Đ giảm thiểu HVGH với người khác

** Thông tin cá nhân:*

- Học sinh: T.T.Đ

- Ngày tháng năm sinh: 20/06/2002.

- Học sinh lớp 9C năm học 2017-2018.

- Nam học sinh hiện đang sống cùng mẹ và cha dượng tại khu tập thể công nghiệp Bắc Vinh. Gia đình bố mẹ đã li hôn khi còn nhỏ. Em có 1 em trai đang học lớp 5 tại trường tiểu học trên địa phương.

** Sức khỏe*

- Chia sẻ của GVCN và phụ huynh học sinh cho thấy: Học sinh có sức khỏe hoàn toàn bình thường, cao lớn. Em hoàn toàn có sức khỏe đáp ứng cho việc học tập, rèn luyện tại trường..

** Lịch sử và hoàn cảnh gia đình:*

Em sinh ra trong một gia đình không trọn vẹn. Bố mẹ chia tay khi em mới 5 tuổi và mẹ đi bước nữa. Hiện tại em sống cùng bố mẹ và em trai của em trong khu tập thể Bắc Vinh. Bố mẹ đều là công nhân trong khu công nghiệp.

Bố đẻ của em là người khá nóng tính, cũng sống gần đấy và thỉnh thoảng có qua thăm 2 anh em. Tuy nhiên, mỗi lần sang thăm thường tìm cớ gây chuyện với mẹ con em để gây gổ, đánh đập. Mẹ em là người hiền lành, cam chịu. Có lần bố đi uống rượu và về nhà đánh đập, gây sự với mẹ khiến mẹ em bị thương nặng nên bố mẹ đã li hôn. Trước đây, trong việc dạy dỗ, bố thường phạt nặng hơn là đánh, thậm chí có lần đã trói em vào cột nhà gần 1 ngày.

Bố mẹ li hôn và mẹ đi bước nữa. Em hiện tại đang sống cùng mẹ ruột, bố dượng và em trai. Bố dượng em là người ít nói, trầm tính, tuy nhiên hay để ý và bắt lỗi em những vấn đề nhỏ nhặt trong cuộc sống. Mối quan hệ với mẹ em và em khá gần gũi nhưng ít khi chia sẻ, tâm sự, còn mối quan hệ với bố thì không gần gũi, thân thiết.

** Xác định khó khăn của học sinh*

- Cô chủ nhiệm lớp chia sẻ: Là GVCN của em trong suốt 4 năm qua, cô hiểu về hoàn cảnh gia đình em và rất thương em nhưng những biểu hiện hành vi của em trên lớp khiến cô rất khó xử và không thể chấp nhận được. Em vi

phạm kỉ luật triền miên, hay gây gổ, đánh nhau với bạn. Đây là lần thứ 2 trong năm học em đánh nhau với bạn trong trường. Khi sự việc xảy ra, em đã bị kỉ luật nhưng không hề có thái độ ăn năn, hối lỗi.

- Bên cạnh đó, trong giờ học, em thường xuyên gây mất trật tự, gây ức chế cho nhiều thầy cô bộ môn.

** Nguyên nhân của vấn đề*

Ở lứa tuổi học sinh, các em thường luôn muốn thể hiện bản thân, khẳng định bản thân như một người mạnh mẽ và bản lĩnh nhưng do chưa đủ kiến thức và kinh nghiệm sống nên các biểu hiện còn lệch lạc, thiếu văn minh.

Bên cạnh đó, em sinh ra trong một gia đình đổ vỡ, bố mẹ li hôn, khó khăn về kinh tế. Bố mẹ em không có thời gian quan tâm, chia sẻ với em mà chủ yếu nhìn vào kết quả thực hiện của em để đánh giá. Bố ruột em thường sử dụng những hình phạt thô bạo, gây tổn thương về thể chất với em khi em còn nhỏ. Bố dượng em thì thiếu quan tâm và có thái độ hà khắc bằng lời nói đối với em. Điều này ảnh hưởng nhiều đến sự phát triển và cách ứng xử của em khi gặp tình huống có vấn đề, em có xu hướng thực hiện HVGH với các bạn, đặc biệt là gây hấn bằng hành động như đấm, đá, tát và gây hấn bằng lời với những lời lẽ xúc phạm, miệt thị.

** Quá trình trợ giúp*

Học sinh được GVCN giới thiệu qua quá trình phỏng vấn sâu khi mọi nỗ lực của cô đã bất lực. Cô chia sẻ về nguyên nhân T.Đ đánh nhau chỉ vì những lời nói trêu đùa của một số bạn trong lớp mà em đã đánh bạn rất nghiêm trọng. Gặp T.Đ, nhận thấy em đang thái độ bất cần, không cởi mở, chúng tôi đã đề xuất được trao đổi, chia sẻ, tham vấn cho em trong những giờ hoạt động tập thể của nhà trường tại văn phòng Đoàn trường. (Nhà trường chưa có phòng Tâm lý học đường). Trong quá trình can thiệp, chúng tôi tập trung vào các vấn đề sau:

Đối với HS: Sau khi tạo mối quan hệ tin cậy, cởi mở, thân thiện và lắng nghe các vấn đề của HS, nhận thấy T.Đ gặp khó khăn trong việc kiềm chế được

cảm xúc, giao tiếp với bạn bè và mối quan hệ với cha mẹ trong gia đình. Nguyên nhân là do em thiếu thốn tình cảm từ nhỏ, chịu bạo hành về thể chất và tâm lý bởi những hình phạt hà khắc và những lời lẽ của bố mình. HVGH của em là sự phản ứng lại với những hẫng hụt trong cuộc sống mà em đã và đang trải qua, cũng là hình thức bộc lộ và chứng tỏ sức mạnh và uy quyền của em một cách lệch lạc. Hậu quả là em đã gây ra sự rối loạn trong nhà trường, xúc phạm và gây thương tích cho bạn bè, thái độ khiếm nhã với các thầy, cô giáo, đã làm xấu đi hình ảnh của mình trong mắt các bạn, thầy cô. Chúng tôi đã hướng dẫn cho em các bài tập chuyển hóa cảm xúc, kiềm chế sự tức giận khi gặp phải các tình huống hẫng hụt, căng thẳng. Cách thể hiện bản thân hợp lý như cố gắng trong học tập, nhiệt tình với bạn bè, tham gia tích cực các hoạt động tập thể của lớp, trường, giúp đỡ mọi người... thay vì hung hăng và gây hấn với bạn của mình.

Đối với phụ huynh HS: Trước tiên là với mẹ HS: Do quá bận rộn với công việc cũng như không hiểu được những đặc điểm tâm lý của con mình nên mẹ của em đã gặp khó khăn trong việc chia sẻ những tâm sự, suy nghĩ của con mình. Bên cạnh đó, với đặc điểm tính cách là người phụ nữ nhẫn nhịn, chịu đựng, chị cũng nhận ra những điều chưa hợp lý trong việc ứng xử với con cái của chồng nhưng vì sợ nên chị không dám trao đổi thẳng thắn. Đối với bố của HS: Sau khi chia sẻ về những khó khăn, áp lực trong cuộc sống và những thói quen sinh hoạt chưa hợp lý trong gia đình, bố của học sinh cũng được giải tỏa và bố em cũng nhận ra những điểm chưa phù hợp trong việc chăm sóc, giáo dục con cái, phải thực sự nghiêm khắc, sử dụng cách dạy truyền thống "yêu cho roi, cho vọt" sẽ tốt cho con. Chúng tôi cũng cung cấp cho mẹ của em những tình hình và đặc điểm tâm sinh lý lứa tuổi học sinh THCS, những khủng hoảng của lứa tuổi vị thành niên, về sự cần thiết của việc tôn trọng, đồng hành cùng con, những phương pháp giáo dục để có những cách ứng xử phù hợp với con mình, đặc biệt khi con đang ở lứa tuổi tập làm người lớn.

Bên cạnh đó, trao đổi với giáo viên chủ nhiệm để có kế hoạch động viên, khích lệ HS học tập và thực hiện nội quy, nề nếp học tập.

** Kết quả trợ giúp đã đạt được*

Học sinh yêu thương gia đình của mình hơn, giải tỏa cho những vấn đề mà em đã chịu đựng trước đây và coi như đó là những bài học trong cuộc sống. Em nhận ra những sai lầm của mình và thực sự hối lỗi. Cam kết thay đổi bản thân.

T.Đ luôn ý thức trong việc kiềm chế cảm xúc của bản thân thông qua việc thư giãn như nghe nhạc, chơi thể thao, giúp bố mẹ việc nhà, đồng thời luôn ý thức không thực hiện các hành vi chống đối, gây hấn.

Sau 01 tháng thực hiện, em đã có những thay đổi tích cực được thầy cô và bạn bè ghi nhận. GVCN cho biết thành tích của lớp đã được nâng lên. Bạn bè trong lớp vui vẻ, hòa đồng, không còn "sợ" T.Đ như trước đây nữa.

Trên đây là 2 trường hợp HS có HVGH được tiến hành can thiệp và đạt kết quả khả quan.

Tiểu kết chương 3

Về thực trạng

Thực trạng HVGH của học sinh THCS

Học sinh THCS có xu hướng thực hiện gây hấn qua thái độ nhiều hơn gây hấn qua hành động, giữa gây hấn bằng thái độ và gây hấn bằng hành động có sự tương quan thuận ở mức độ trung bình.

Có sự khác biệt về HVGH theo giới tính, học sinh nam có xu hướng thực hiện gây hấn qua hành động nhiều hơn, trong khi đó, học sinh nữ có xu hướng thực hiện gây hấn qua thái độ nhiều hơn.

Có sự khác biệt về HVGH theo học lực, những học sinh học lực xuất sắc và giỏi, ở các trường chuyên lớp chọn thường thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn học sinh trung bình, yếu.

Thực trạng các yếu tố dự báo HVGH của học sinh THCS

Có sự tương quan thuận ở mức trung bình giữa khả năng tự kiểm soát tiêu cực với gây hấn qua hành động và ở mức cao với gây hấn qua thái độ.

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy tính dự đoán thay đổi (cụ thể đối gây hấn bằng thái độ $R^2 = 0,17$ so với $R^2 = 0,33$) có nghĩa là biến được dự đoán (biến phụ thuộc) gây hấn bằng thái độ nhạy trước sự thay đổi của các chỉ báo (biến độc lập). Gây hấn qua hành động có nhiều chỉ số có thể dự đoán được hơn gây hấn qua thái độ, hay nói cách khác nó có vẻ như được gây ra bởi các yếu tố bên ngoài nhiều hơn.

Mức độ chơi game, tính gắn kết trường học cũng là yếu tố dự báo HVGH của học sinh.

Về thực nghiệm

Chương trình *"Phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao khả năng tự kiểm soát cho học sinh THCS"* có hiệu quả trong việc phòng ngừa HVGH cho học sinh.

Như vậy, kết quả số liệu thu được đã cho thấy thực trạng HVGH, mối quan hệ giữa các yếu tố chủ quan và khách quan với HVGH đồng thời trả lời cho những câu hỏi nghiên cứu mà chúng tôi đưa ra.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

1. Kết luận

Qua nghiên cứu đề tài HVGH của học sinh THCS, chúng tôi rút ra được các kết luận sau:

1.1. Về lí luận

Hành vi là những phản ứng của chủ thể với những kích thích.

Gây hấn là những biểu hiện nhằm làm tổn thương người khác về thể chất và tinh thần một cách có chủ ý.

Hành vi gây hấn là những phản ứng có chủ đích gây tổn hại về thể chất, tinh thần cho người khác và được biểu hiện qua thái độ và hành động.

Hành vi gây hấn của học sinh THCS là những phản ứng có chủ đích gây nên những tổn hại về thể chất và tâm lý cho chính mình, người khác hoặc những vật thể xung quanh, được biểu hiện qua thái độ và hành động của học sinh.

1.2. Về thực trạng:

Thực trạng HVGH

Thứ nhất, học sinh có xu hướng gây hấn thái độ nhiều hơn gây hấn hành động. Có tương quan thuận ở mức độ trung bình giữa gây hấn hành động và gây hấn thái độ, tức là những học sinh có gây hấn thái độ càng nhiều sẽ có xu hướng thực hiện gây hấn hành động càng cao.

Thứ hai, có sự khác biệt về giới về HVGH. Học sinh nam có xu hướng thực hiện gây hấn hành động nhiều hơn học sinh nữ và học sinh nữ có xu hướng thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn học sinh nam.

Thứ ba, có sự khác biệt về HVGH theo học lực, những học sinh học lực xuất sắc và giỏi thường thực hiện gây hấn thái độ nhiều hơn học sinh có học lực trung bình, yếu.

Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng tới HVGH của học sinh THCS

Thứ nhất, có sự tương quan thuận giữa khả năng tự kiểm soát tiêu cực với HVGH của học sinh. Khả năng tự kiểm soát là yếu tố độc lập dự báo HVGH.

Thứ hai, kết quả phân tích hồi quy đơn và hồi quy đa biến giữa các nhân tố như khả năng tự kiểm soát, tính gắn kết trường học, mức độ chơi game đối với HVGH có sự thay đổi cho thấy HVGH (biến phụ thuộc) nhạy trước sự thay đổi của các chỉ báo (biến độc lập). Đặc biệt, gây hấn về mặt hành động có nhiều chỉ số có thể dự đoán được hơn gây hấn thái độ.

Thứ ba, mức độ chơi game giải trí, các loại hình phim có ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ HVGH của học sinh.

1.3. Về thực nghiệm

Kết quả thực nghiệm cho thấy có thể phòng ngừa HVGH thông qua việc nâng cao nhận thức cho học sinh về bản chất, nguyên nhân, hậu quả của HVGH. Bên cạnh đó, việc giáo dục kĩ năng tự kiểm soát cho học sinh cũng mang lại hiệu quả trong việc phòng ngừa HVGH cho các em.

Với kết quả nghiên cứu trên cho phép chúng tôi khẳng định kết quả nghiên cứu phù hợp với giả thuyết đã nêu trong luận án và các nhiệm vụ của đề tài đã được giải quyết.

2. Kiến nghị

Đối với Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh Nghệ An:

- Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh Nghệ An cần nghiên cứu để đưa chương trình tham vấn học đường chính thức vào trong những hoạt động của nhà trường phổ thông, quy định về sự phối hợp và những vấn đề liên quan giữa nhà trường, giáo viên, phụ huynh, học sinh với cán bộ tham vấn (hoặc giáo viên kiêm nhiệm). Đồng thời cũng triển khai các hoạt động nhằm giới thiệu tính cần thiết và giá trị của tham vấn học đường đến học sinh, phụ huynh và giáo viên, để khi học sinh gặp những vấn đề khó khăn, cán bộ tham vấn học đường có thể tiếp cận được nhanh nhất và qua đó có thể hỗ trợ kịp thời.

- Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh Nghệ An phối hợp với đài truyền hình Nghệ An, sử dụng kênh truyền hình địa phương như một phát ngôn chính thống, tiến hành giảng dạy tiết học kĩ năng sống về nội dung tự kiểm soát thông qua sóng truyền hình.

- Đối với báo chí dành cho lứa tuổi học trò, Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh Nghệ An cần phối hợp để duy trì và phát huy những chuyên mục lắng nghe tâm sự và đưa ra tư vấn cho bạn đọc trên cơ sở của tham vấn tâm lý. Từ đó góp phần định hướng và hỗ trợ giáo dục nâng cao khả năng tự kiểm soát cảm xúc, tự chủ hành vi cho học sinh.

- Sở Giáo dục và Đào tạo Tỉnh Nghệ An cần có những chương trình tập huấn cho giáo viên và nhân viên trong nhà trường, phụ huynh giúp nhận ra sớm những dấu hiệu của học sinh gây hấn, hậu quả và cách giải quyết vấn đề.

- Cần tạo điều kiện cho các giáo viên làm kiêm nhiệm công tác tâm lý học đường được học tập, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn.

Đối với các trường THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An

- Nhà trường cần đưa nội dung tự kiểm soát vào lớp học, đặc biệt trong những giờ về kĩ năng sống và kĩ năng xã hội.

- Nhà trường cần chú ý đến vai trò của mối quan hệ bè bạn với khả năng tự kiểm soát và tính gây hấn, từ đó xây dựng môi trường học tập thân thiện, có những hoạt động giúp tăng sự thân thiện, đoàn kết giữa học sinh với học sinh.

- Giáo viên có thể tổ chức những buổi sinh hoạt với chủ đề: "Nâng cao khả năng tự kiểm soát và tự chủ hành vi", hướng dẫn học sinh tự chủ động rèn luyện, nâng cao khả năng tự kiểm soát từ những việc đơn giản nhất như kiềm chế sự tức giận, giảm thiểu suy nghĩ tiêu cực trong cuộc sống hằng ngày.

Đối với phụ huynh, gia đình học sinh:

- Phụ huynh cần nhận biết và hạn chế tác động tiêu cực của các yếu tố nuôi dạy trong gia đình, cách ứng xử giữa con cái, việc chơi game bạo lực đối với khả năng tự kiểm soát và biểu hiện tính gây hấn của trẻ.

- Cha mẹ, anh chị lớn cần lắng nghe, tâm sự, làm bạn với con em mình để trẻ có thể giãi bày, sẻ chia, giảm thiểu suy nghĩ tiêu cực cũng như gây hấn thái độ.

- Gia đình nên giữ mối tương tác mật thiết với nhà trường, tạo dựng môi trường rèn luyện, nâng cao khả năng tự kiểm soát cho con không chỉ trong giờ học chuyên biệt mà ngay cả trong gia đình. Cụ thể:

+ Các bậc phụ huynh và thầy cô cần phát hiện và can thiệp gây hấn học đường sớm, ngay từ khi nó mới manh nha để tránh để lại hậu quả nặng nề.

+ Phụ huynh và giáo viên cần quan tâm đến tâm lý học sinh, nên gần gũi và sẵn sàng tham vấn tâm lý với những học sinh có biểu hiện gây hấn.

+ Phụ huynh và giáo viên cần can thiệp, giải quyết kịp thời, ngay khi học sinh có biểu hiện gây hấn thái độ, tránh sự chủ quan, coi thường bởi lẽ gây hấn thái độ cũng là một biểu hiện gây hấn và có tương quan trực tiếp đến gây hấn hành vi, gây hấn học đường.

Đối với bản thân học sinh:

- Mỗi cá nhân cần phải ý thức được vai trò quan trọng của khả năng tự kiểm soát trong cuộc sống và trong việc giảm thiểu những biểu hiện của gây hấn.

- Học sinh cần có ý thức rèn luyện, nâng cao khả năng tự kiểm soát mỗi ngày.

- Khi có vấn đề về tâm lý, học sinh nên chủ động sẻ chia, nhờ sự giúp đỡ, tư vấn từ cha mẹ và từ thầy cô.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN

1. Trần Hằng Ly (10/2017), "*Một số vấn đề lí luận về hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở"*, Tạp chí Giáo dục và Xã hội, Số đặc biệt, tháng 10/2017, tr.116-118.
2. Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Trần Hằng Ly, Nguyễn Lan Nhi (2017), *"Tính gắn kết trường học ở học sinh trung học",* Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Tâm lý học Khu vực Đông Nam Á lần thứ nhất *"Hạnh phúc con người và phát triển bền vững",* RCP 2017, Quyển 2, Trang 430-437. ISBN 978-604-62-9912-7.
3. Trần Hằng Ly (03/2018), *"Khảo sát thực trạng hành vi gây hấn của học sinh THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An"*, Tạp chí Giáo dục, Số 425, tháng 3/2018, tr.15-18.
4. Trần Hằng Ly (07/2018), "*Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở",* Tạp chí Giáo dục, Số 433, Kì 1 - tháng 07/2018, tr.17-20.
5. Trần Hằng Ly (2018), "*Tính gắn kết trường học của học sinh trung học cơ sở trên địa bàn tỉnh Nghệ An"*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế *"Đào tạo, bồi dưỡng giáo viên phổ thông và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông và giảng viên sư phạm"*, Nxb trường Đại học Vinh.
6. Trần Hằng Ly (2019), "*Mối quan hệ giữa khả năng tự kiểm soát và hành vi gây hấn của học sinh trung học cơ sở"*, Kỷ yếu Hội nghị Khoa học cán bộ, giảng viên trẻ năm học 2018-2019, Nxb trường Đại học Vinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

A. Tài liệu tiếng việt.

1 Trần Thị Tú Anh (2012), *Hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở thành phố Huế*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế tâm lý học đường lần thứ 3: Phát triển mô hình và kỹ năng hoạt động tâm lý học đường.

2 Lê Vân Anh (2013), *Nguyên nhân và giải pháp ngăn ngừa hành vi đánh nhau ở học sinh trong nhà trường phổ thông*, Tạp chí Giáo dục số 307, tr.25- 27/2013.

3 Lê Vân Anh (2016), *Bạo lực học đường- nguyên nhân và giải pháp*, Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia "Phòng, chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay, thực trạng và giải pháp", Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

4 Nguyễn Thị Thanh Bình (2013), *Bạo lực học đường ở Việt Nam hiện nay nhìn từ góc độ tâm lý học,* Nxb Từ điển bách khoa.

5 Trần Văn Công, Bahr Weiss, David Cole (2009), *Bị bắt nạt bởi bạn cùng lứa và mối liên hệ với nhận thức bản thân, trầm cảm ở học sinh phổ thông*, Tạp chí Tâm lý học, Số 11,tr.128.

6 Trần Văn Công, Nguyễn Phương Hồng Ngọc, Ngô Thùy Dương, Nguyễn Thị Thắm (2015), *Chiến lược ứng phó của học sinh với bắt nạt trực tuyến*, Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Giáo dục, Tập 31, số 3 (2015), tr.11-24.

7 Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Lý Ngọc Huyền (2016), *Xây dựng thang đo năng lực tự kiểm soát cho học sinh THCS tại Việt Nam*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế Tâm lý học đường lần thứ 5, NXB thông tin và truyền thông.

8 Trần Văn Công và cộng sự (2017), *Tổng quan các thang đo HVGH trên thế giới và phát triển thang đo gây hấn tại Việt Nam,* Chuyên san phát triển Khoa học và Công nghệ số 3 (2), tạp chí Khoa học và Công nghệ Việt nam, Bộ Khoa học và Công nghệ, tr.76-79.

9 Trần Văn Công, Nguyễn Thị Hồng, Trần Hằng Ly, Nguyễn Lan Nhi (2017), *Tính gắn kết trường học ở học sinh trung học*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Tâm lý học Khu vực Đông Nam Á lần thứ nhất "Hạnh phúc con người và phát triển bền vững", RCP 2017, Quyển 2, tr.430-437. ISBN 978-604-62-9912-7.

10 Hoàng Xuân Dung (2010), *Khác biệt về giới trong hành vi gây hấn của học sinh THPT*, Nghiên cứu gia đình và giới. Quyển 20 - số 3, tr.68-77.

11 Vũ Dũng (chủ biên) (2008), *Từ điển Tâm lý học*, Nxb Khoa học xã hội, tr.1008.

12 Nguyễn Bá Đạt (2014), *Phân tích đặc điểm tâm lí xã hội của học sinh có hành vi bạo lực học đường*. Kỉ yếu Hội thảo Khoa học toàn quốc "Sức khỏe tâm thần trong trường học", Nxb Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, tr.421-435.

13 Trần Thị Minh Đức (2008- 2010), *Hành vi gây hấn của học sinh phổ thông trung học*, Trung tâm hỗ trợ nghiên cứu Châu Á và Quỹ cao học Hàn Quốc, ĐHQGHN.

14 Trần Thị Minh Đức (2010), *Hành vi gây hấn phân tích từ góc độ tâm lí học xã hội*, sách chuyên khảo, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

15 Trần Thị Minh Đức (2013), *Game bạo lực với thanh thiếu niên - những phân tích từ góc độ tâm lý xã hội*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

16 Lưu Song Hà (2004), *Một số lí thuyết giải thích về hành vi lệch chuẩn của các tác giả nước ngoài,* Tạp chí Tâm lí học, số 8, tr.42 – 47.

17 Lưu Song Hà (2005), *Hành vi lệch chuẩn của học sinh THCS và mối tương quan giữa nó với các kiểu cha mẹ - con cái*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Viện Tâm lý học, Hà Nội.

18 Phạm Minh Hạc (2002), *Tuyển tập tâm lý học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội, tr.141-148.

19 Dương Thị Diệu Hoa (2007), *Văn hóa học đường và sự phát triển tâm lý trẻ em",* Kỉ yếu Hội thảo Xây dựng văn hóa học đường, giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục trong nhà trường, Viện nghiên cứu Sư phạm, ĐH SPHN.

20 Dương Thị Diệu Hoa (Chủ biên) (2011), Nguyễn Ánh Tuyết, Nguyễn Kế Hào, Phan Trọng Ngọ, Đỗ Thị Hạnh Phúc, *Giáo trình Tâm lí học phát triển*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

21 Hà Thị Thu Hoài (2013), *Nhìn nhận về giáo dục đạo đức trong nhà trường,* tạp chí Dạy và học số 3/2013.

22 Ngô Công Hoàn (2016), *"Bạo lực học đường nhìn từ khía cạnh tâm lý"*, Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia "Phòng, chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay, thực trạng và giải pháp", Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

23 Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thàng (2008), *Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

24 Phan Mai Hương (2009), *Thực trạng Bạo lực học đường hiện nay*. Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế: Nhu cầu định hướng và đào tạo Tâm lý học đường tại Việt Nam, Hà Nội, 2009.

25 Lomov, B.Ph. (2000), *Những vấn đề lý luận và phương pháp luận tâm lý học,* Nxb. Đại học Quốc gia Hà Nội, tr.244-258

26 Trần Thị Mỵ Lương (2015), *Phát triển kĩ năng kiểm soát hành vi hung tính cho học sinh THCS,* Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội.

27 Đặng Văn Minh (2016), *Bạo lực học đường, thực trạng và giải pháp phòng, chống hiện nay,* Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia "Phòng, chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay, thực trạng và giải pháp", Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

28 Đỗ Duy Môn (2016), *Nhận diện các dấu hiệu bạo lực học đường và biện pháp ngăn chặn,* Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia "Phòng, chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay, thực trạng và giải pháp", Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

29 Hoàng Phê (1997), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Đà Nẵng, Trung tâm Từ điển học, Hà Nội - Đà Nẵng, tr.407.

30 Nguyễn Ngọc Phú (2004), *Lịch sử tâm lý học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, tr.212.

31 Nguyễn Ngọc Phú (2016), *Vài suy nghĩ về nguyên nhân và giải pháp phòng ngừa bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay*, Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia "Phòng, chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay, thực trạng và giải pháp", Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

31' Huỳnh Văn Sơn, (2017), *Nghiên cứu về hành vi tự hủy hoại bản thân-hướng nghiên cứu cần quan tâm ở học đường*, Tạp chí khoa học, Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh.

32 Phạm Văn Thanh (2016), *Bạo lực học đường, thực trạng, nguyên nhân và giải pháp*, Kỉ yếu Hội thảo khoa học quốc gia "Phòng, chống bạo lực học đường trong bối cảnh hiện nay, thực trạng và giải pháp", Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

33 Trần Quốc Thành (2009), *Các biểu hiện của văn hóa học đường ở trường phổ thông,* Hội thảo toàn quốc, Hội khoa học Tâm lí - Giáo dục Việt Nam, Tiền Giang, tr.39-43.

34 Lê Thị Hồng Thắm, Tô Gia Kiên (2009), *Nguyên nhân dẫn đến bạo lực học đường tại trường trung học cơ sở Lê Lai, quận 8, thành phố Hồ Chí Minh năm 2009*. http://tcyh.yds.edu.vn/2010).

35 Mã Ngọc Thể, Trần Hằng Ly (2014), *Hành vi lệch chuẩn của học sinh THCS trên địa bàn tỉnh Nghệ An*, Tạp chí Tâm lý học xã hội.

36 Đinh Thị Kim Thoa, Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Trần Văn Tính (2009), *Tâm lý học phát triển*, Nxb Đại học Hà Nội.

37 Nguyễn Hiệp Thương (Chủ nhiệm), *Xây dựng tài liệu cho phụ huynh và nhân viên xã hội hướng dẫn trẻ em phòng tránh xâm hại thể chất và tình dục*, Đề tài cấp Trường - mã số: SPHN- 08-239.

38 Vũ Thị Ngọc Tú (2007), *Một số biểu hiện trong giao tiếp của học sinh THCS có hành vi lệch chuẩn ở Hà Nội*, Tạp chí Tâm lí học, số tháng 12.

39 Phạm Văn Tư (Chủ biên) (2014), *Giáo trình tâm lý học xã hội*, Nxb đại học Sư phạm Hà Nội.

40 Nguyễn Quang Uẩn (2003), *Giáo trình tâm lý học đại cương*, Nxb đại học Sư Phạm Hà Nội.

41 Nguyễn Khắc Viện (2001), Từ điển Tâm lý, Nxb Văn hóa thông tin.

42 Vưgôtxki (1997), *Tuyển tập tâm lý học*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội, tr.64.

43 Nguyễn Như Ý, *Đại Từ điển Tiếng Việt*, Nxb Văn hóa thông tin, hà Nội, tr.781.

B. Tài liệu tiếng anh

44 Anderman E.M. (2002), *School effects on psychological outcomes during adolescence. Journal of Educational Psychology, 94, 795– 809.*

44’ Anderson, C. A., & Dill, K. E. (2000), *Video game and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life,* Journal of personality and social psychology, 78(4), 772.

44’’ Anderson, C. A., & Bushman, B. J. (2001), *Effects of violent video game on aggressive behavior, aggressive cognition, aggressive affect, physiological arousal, and prosocial behavior: A meta-analytic review of the scientific literature*, Psychological science, 12(5), 353-359.

45 Ashford, J. B., & LeCroy, C. (2009), *Human behavior in the social environment: A multidimensional perspective*, Nelson Education.

46 Bandura A., (1983), *Psychologycal mechanisms of aggression*, In R. G.Geen & E. I.Donnerstein (Eds), Aggression: Theoretical and empirical review, 1983, New York: Academic. ISBN: 0-12-278801-X.

47 Bagley, C., & Pritchard, C, (1998), *The billion dollar costs of troubled youth: Prospects for cost-effective prevention and treatment*, International Journal of Adolescence and Youth, 7, 221−225).

48 Baron, R. A., & Richardson, D. R. (2004). *Human aggression. Springer Science & Business Media.*

49 Barron, F. (1953). *An ego-strength scale which predicts response to psychotherapy*. Journal of Consulting Psychology, 5, 327–333.

50 Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

51 Baumeister, R.F., Exline J.J., Virtue, (1999) *Personality, and social relations: Self-control as the moral muscle*, Journal of Personality; 67:1165–1194.

52 Baumeister, R. F., Vohs, K.D., & Tice, D.M. (2007), *The strength model of self-control. Current directions in psychological science*, 16(6), 351-355.

53 Bishop, J.H., Bishop, M., Gelbwasser, L., Green, S., Peterson, E., ... & Zuckerman, A. (2004), *Why we harass nerds and freaks: A formal theory of student culture and norms*. Journal of School Health, 74(7), 235-251.

54 Blum, R.W. (2005), *A case for school connectedness*, Educational Leadership,62(7), 16-20.

55 Brockenbrough, K. K., Cornell, D. G., & Loper, A. B, (2002), *Aggressive attitudes among victims of violence at school*, Education and Treatment of Children, 25, 273−287.

56 Bulach, C., Fulbright, J. P., & Williams, R, (2003), *Bullying behavior: What is the potential for violence at your school?* Journal of Instructional Psychology, 30, 156−164.

57 Bull, H. D., Schultze, M., & Scheithauer, H (2009), *School-based prevention of bullying and relational aggression: The fairplayer. Manual*, International Journal of Developmental Science, 3(3), 312-317.

58 Buss, A.H., Perry, M. (1992), *The aggression questionnaire*, Journal of personality and social psychology, 63(3), 452.

59 Catherine Blaya, *Digital uses, victimization and online aggression: A Comparative Study Between Primary School and Lower Secondary School Students in France*.

60 Carey, K.B., Neal, D.J., Collins, S.E. (2004), *A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire*. Addictive behaviors, 29(2), 253-260.

61 Carver, C.S., Scheier, M.E., (1981), *Attention and self-control: A control theory approach to human behavior*, New York: Springer–Verlag.

62 Cecil, C. A., McCrory, E. J., Viding, E., Holden, G. W., & Barker, E. D. (2016), *Initial validation of a brief pictorial measure of caregiver aggression: The Family Aggression Screening Tool*, Assessment, 23(3), 307-320.

63 Christie, C.A., Nelson, C.M., Jolivet, K, (2005), *Prevention of antisocial and violen behavior in youth: A review of the literature. Lexington*, KY: Universty of Kentucky. Retrieved 2009-05-01.

64 Corsini, R.J, (1999), *The Dictonary of Psychology*, brunner/Mazel, Taylor anh Francis Group, 99.

65 David G.M, (2005), *Social psychology: Agression, The McGraw*-Hill Companies, International edition, 8th edition, 2005.

66 Denson, T.F., Capper, M.M., Oaten, M., Friese, M., Schofield, T.P. (2011). *Self-control training decreases aggression in response to provocation in aggressive individuals,* Journal of Research in Personality, 45(2), 252-256.

67 DeWall, C.N., Baumeister, R.F., Stillman, T.F., & Gailliot, M.T. (2007). Violence restrained: Effects of self-regulation and its depletion on aggression. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43(1), 62-76.

68 Dusenbery, David B, (2009), *Living at Micro Scale*, p. 124. Harvard University Press, Cambridge, Mass. ISBN 978-0-674-03116-6.

69 Erling Roland, (2002), *Aggression, depression, and bullying others*.

70 Fagen, S.A., Long, N.J., Stevens, D.J. (1975), *Teaching children self-control: Preventing emotional and learning problems in the elementary school*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.

71 Fergus, S., Zimmerman, M.A. (2005), *Adolescent resilience: a framework for understanding healthy development in the face of risk. Annual Review of Public Health, 26, 399-419.*

72 Freud, S. (1930), *Civilization and its discontents. London*.

73 Friedman, H. S. (2015). Encyclopedia of mental health. Academic Press.

74 Furrer, C., & Skinner, E. (2003), *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance*, Journal of Educational Psychology, 95, 148-162.

75 Gailliot, M.T., Baumeister, R.F., DeWall, C.N., Maner, J.K., Plant, E.A., Tice, D.M.,... & Schmeichel, B.J, (2007), *Self-control relies on glucose as a limited energy source: willpower is more than a metaphor*, Journal of personality and social psychology, 92(2), 325.

76 Geen, R. G., (1990), *Human aggression*. E. D. Donnerstein (Ed.), Milton Keynes: Open University Press.

77 Gilmartin, B. G. (1987), *Peer group antecedents of severe love-shyness in males*, Journal of Personality, 55, 467−489.

78 Gonzalez, T. (2012), *Keeping kids in schools: Restorative justice, punitive discipline, and the school to prison pipeline*, Psychology in the Schools, 30(1), 79-90.

79 Gottfredson, M.R., & Hirschi, T. (1990), *A general theory of crime*, Stanford, CA: Stanford University Press Tice, D. M. (1993).

80 Griffiths, L. J., Smeeth, L., Hawkins, S. S., Cole, T. J., & Dezateux, C. (2009), *Effects of infant feeding practice on weight gain from birth to 3 years*, Archives of disease in childhood, 94(8), 577-582.

81 Hagerty, B.M., Lynch-Sauer, J., Patusky, K.L., & Bouwsema, M. (1993), *An emerging theory of human relatedness*, Image: The Journal of Nursing Scholarship, 25(4), 291-296.

82 Higgins, G.E. (2007), *Examining the Original Grasmick Scale A Rasch Model Approach*, Criminal Justice and Behavior, 34(2), 157-178.

83 Hogarth Frost, R.O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990), *The dimensions of perfectionism*, Cognitive therapy and research, 14(5), 449-468.

84 Isaacs, K. J. (2012). *The Effectiveness of Interventions to Prevent and Manage Aggressive Behaviours in Patients Admitted to Acute Care*, HNE Handover: For Nurses and Midwives, 5(1).

85 Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S.J. (2008), *The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits*, European psychiatry, 23(3), 212-218

86 Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004), *Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement*, Journal of school health,74(7), 262-273.

87 Lagerspetz, K.M., Björkqvist, K., & Peltonen, T. (1988), *Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11-to 12-year-old children*, Aggressive behavior, 14(6), 403-414.

88 Larouse, L.P., (1995), *Dictionnaire encyclopédique*.

89 LaGrange, T.C., & Silverman, R.A. (1999), *Low self-control and opportunity: Testing the general theory of crime as an explanation for gender differences in delinquency**, Criminology, 37(1), 41-72.

90 Lonczak, H.S., Abbott, R.D., Hawkins, J.D., Kosterman, R., & Catalano, R.F. (2002), *Effects of the Seattle Social Development Project on sexual behavior, pregnancy, birth, and sexually transmitted disease outcomes by age 21 years*, Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 156(5), 438-447.

91 Loukas, A., Suzuki, R., & Horton, K.D. (2006), *Examining school connectedness as a mediator of school climate effects*, Journal of Research on Adolescence, 16(3), 491-502.

91’ Lynch, P. J., Gentile, D. A., Olson, A. A., & van Brederode, T. M. (2001). The Effects of Violent Video Game Habits on Adolescent Aggressive Attitudes and Behaviors.

92 Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). The psychology of sex differences (Vol. 1). Stanford University Press.

93 McCullough, M.E., & Willoughby, B.L. (2009), *Religion, self-regulation, and self-control: Associations, explanations, and implications*, Psychological bulletin, 135(1), 69.

94 Mead, N.L., Baumeister, R.F., Gino, F., Schweitzer, M.E., & Ariely, D. (2009), *Too tired to tell the truth: Self-control resource depletion and dishonesty*, Journal of experimental social psychology, 45(3), 594-597.

95 Muraven, M., & Baumeister, R.F. (2000), *Self-regulation and depletion of limited resources: Does self-control resemble a muscle*?, Psychological bulletin, 126(2), 247.

96 Muraven, M., Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1998), *Self-control as a limited resource: Regulatory depletion patterns*, Journal of personality and social psychology, 74(3), 774.

97 Noaks, J., & Noaks, L. (2000), *Violence in school: Risk, safety and fear of crime*, Educational Psychology in Practice, 16, 69−70.

98 Osofsky, H. J., & Osofsky, J. D. (2001). *Violent and aggressive behaviors in youth: A mental health and prevention perspective*. Psychiatry. Interpersonal and Biological Processes, 64, 285-295.2001.

99 Ostrov, J. M., Massetti, G. M., Stauffacher, K., Godleski, S. A., Hart, K. C., Karch, K. M.,... & Ries, E. E. (2009). *An intervention for relational and physical aggression in early childhood: A preliminary study*, Early Childhood Research Quarterly, 24(1), 15-28.

100 Orpinas, P., & Frankowski, R. (2001*), The Aggression Scale: A self-report measure of aggressive behavior for young adolescents*, The Journal of Early Adolescence, 21(1), 50-67.

101 Patterson, G.R., et al., *Varables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending.* Developmental Psychopathology 10 (3): 531-547.

102 Pluess, M., & Belsky, J. (in press). *Vantage sensitivity: Individual differences in response to positive experience. Psychological Bulletin.*

103 Pratt, T.C., & Cullen, F.T. (2000), *The empirical status of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis*, Criminology, 38(3), 931-964.

104 Ramirez, J. M., & Andreu, J. M. (2006). *Aggression, and some related psychological constructs (anger, hostility, and impulsivity) Some comments from a research project*, Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 30(3), 276-291.

105 Resniek, M., Bearman, P., Blum, R., Bauman, K., Harris, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L., & Udry, R. (1997), *Protecting adolescents from harm: Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health*, JAMA, 278, 823-832.

106 Reuter-Rice, K. (2008), *Male adolescent bullying and the school shooter*, The Journal of School Nursing, 24(6), 350-359.

107 Robert A. Baron Byrme, Nyla R Branscombe, 2006.

108 Rosenbaum, M. (1980), *A schedule for assessing self-control behaviors: Preliminary findings*, Behavior therapy, 11(1), 109-121.

109 Rothbaum, F., Weisz, J.R., & Snyder, S.S. (1982), *Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control*, Journal of Personality and Social Psychology, 42, 5–37.

110 Salkind, N.J. (2008), *Encyclopedia of educational psychology*, SAGE publications.

111 Schapps, E. (2003, April), *The role of supportive school environments in promoting academic success*, Sacramento, CA: California Department of Education Press.

112 Schiraldi, V., & Ziedenberg, J, (2001), *Schools and Suspensions: Self-Reported Crime and the Growing Use of Suspensions*, Justice Policy Institute Policy Brief.

113 Sabuncuoglu, O., & Berkem, M. (2006), *Relationship between attachment style and depressive symptoms in postpartum women: findings from Turkey*, Turk Psikiyatri Dergisi, 17(4), 252.

114 Smelser, N. J., & Baltes, P. B. (Eds.). (2001), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences*, (Vol. 11). Amsterdam: Elsevier.

115 Spielberger, C. D. (1983), *Assessment of anger: The State-Trait Anger Expression Scale*, Advances in personality assessment, 3, 112-134.

116 Stucke, T.S., & Baumeister, R.F. (2006), *Ego depletion and aggressive behavior: Is the inhibition of aggression a limited resource?*, European Journal of Social Psychology, 36(1), 1-13.

117 Sturmey, P. S. *Treatment interventions for people with aggressive behaviour and intellectual disability*.

118 Tangney, J.P., Baumeister, R.F., & Boone, A.L. (2004), *High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success*, Journal of personality, 72(2), 271-324.

119 Tarshis, T. P., & Huffman, L. C. (2007), *Psychometric properties of the Peer Interactions in Primary School (PIPS) questionnaire*, Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 28(2), 125-132.

120 Taylor, L.D., Davis-Kean, P., & Malanchuk, O. (2007), *Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school*, Aggressive Behavior, 33(2), 130-136.

121 Thomas, S.P., & Smith, H. (2004), *School connectedness, anger behaviors, and relationships of violent and nonviolent American youth*, Perspectives in psychiatric care, 40(4), 135-148.

122 Wang, Y., Zhang, W., Peng, J., Mo, B., & Xiong, S. (2009), *The relations of attachment, self-concept, and deliberate self-harm in college students*, Psychological Exploration, 5, 56–61.

123 Wei, H. S., Jonson-Reid, M., & Tsao, H. L. (2007), *Bullying and victimization among Taiwanese 7th graders: A multi-method assessment*, School Psychology International, 28(4), 479-500.

124 Webster-Stratton, C. (2005). *Aggression in young children services proven to be effective in reducing aggression*, University of Washington. Encyclopedia On Early Childhood Development.

125 Vohs, K.D., Baumeister, R.F., Schmeichel, B.J., Twenge, J.M., Nelson, N.M., & Tice, D.M. (2014), *Making choices impairs subsequent self-control: a limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative.*

126 Yudofsky, S.C., Silver, J.M., Jackson, W., Endicott, J., & Williams, D. (1986), *The Overt Aggression Scale for the objective rating of verbal and physical aggression*, The American journal of psychiatry.

PHỤ LỤC 1

KHOA TÂM LÝ GIÁO DỤC
ĐẠI HỌC SƯ PHẠM HÀ NỘI

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN
(Dành cho học sinh trung học cơ sở)

Chào các em!

Chúng tôi là nhóm nghiên cứu từ trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Hiện nay, chúng tôi đang thực hiện nghiên cứu khoa học về hành vi ứng xử ở học sinh phổ thông. Chúng tôi mong nhận được sự giúp đỡ của các em bằng cách trả lời một cách thành thực nhất các câu hỏi ở các trang sau. Những chia sẻ của các em sẽ là đóng góp quý báu giúp chúng tôi thực hiện đề tài nghiên cứu này.

Chúng tôi xin đảm bảo những thông tin của các em sẽ chỉ ***phục vụ cho nghiên cứu khoa học, hoàn toàn được giữ bí mật, không được sử dụng để đánh giá cá nhân hay tập thể trường, lớp***.

Xin chân thành cảm ơn các em!

Các em hãy cho biết một vài thông tin cá nhân:

1. Trường: Học sinh khối lớp:

2. Giới tính: 1: Nam 2: Nữ

3. Học lực: 1: Yếu 2: Trung bình 3: Khá 4: Giỏi 5: Xuất sắc

4. Trong gia đình, khi xảy ra bất đồng quan điểm,bố mẹ em thường ứng xử như thế nào?

1: Đưa ra ý kiến rồi cùng xem xét giải quyết vấn đề
2: Áp đặt em theo ý kiến của người lớn
3: Đáp án khác (ghi rõ):……

5. Mức độ thường xuyên chơi các game giải trí của em:

1: Không bao giờ 2: Rất hiếm khi 3: Một vài lần/tháng
4: Một vài lần/tuần 5: Hằng ngày

6. Thời gian chơi game của em trong ngày:…… giờ/ngày.

7. Những game em chơi: (Có thể lựa chọn nhiều đáp án):

□ Có tính giáo dục hoặc giải trí nhẹ nhàng (VD: Pikachu, Lines 98, giải ô chữ Sudoku, Audition, Candy crush...)
□ Có tính giải trí, bạo lực nhẹ (VD: Gunny, Boom, Chicken invader,…)
□ Có tính bạo lực (Đâm chém, phá hủy, có sử dụng vũ khí, …Cụthể: Liên minh huyền thoại, Đế chế, Call of duty, Võ lâm truyền kì, Đột kích…)
□ Nhiều yếu tố bạo lực (Hủy diệt người và nhà cửa, đâm chém đầu rơi máu chảy, các bộ phận cơ thể người bị hủy hoại, VD: Mortal combat, Grand thef auto, Postal…)

□ Nhiều yếu tố bạo lực kèm rùng rợn, kinh dị (Dead space, Manhunt, Madworld)

□ Đáp ánkhác (ghi rõ):.....

8. Em thường xem các Video clip/ phim ảnh thuộc thể loại (có thể chọn nhiều đáp án) :

□ Tâm lý tình cảm □ Hành động □ Hình sự
□ Khoa học viễn tưởng □ Chiến tranh □ Kiếm hiệp
□ Lịch sử □ Hài □ Các thể loại khác

Câu 1: Em hãy chọn mức độ phù hợp với mình trong các nhận định sau:

1: Không bao giờ 2: Hiếm khi 3: Thỉnh thoảng 4: Thường xuyên

STT	**Nội dung**	**Mức độ**			
1	Làm ồn, hét lên một cách giận dữ	1	2	3	4
2	Em sẵn sàng dùng đến bạo lực để bảo vệ những quyền lợi của mình	1	2	3	4
3	Nói bậy, nói tục, chửi rủa ác ý đe dọa người khác hoặc bản thân (ở mức độ vừa phải)	1	2	3	4
4	Em trao đổi thẳng thắn với bạn bè những điều mà em không đồng ý với họ	1	2	3	4
5	Khi có người đặc biệt tốt với mình, em băn khoăn xem điều họ muốn là gì	1	2	3	4
6	Em là người vui vẻ và luôn tìm thấy những điều lạc quan, thú vị trong cuộc sống	1	2	3	4
7	Mắng người khác bằng những lời xúc phạm chính họ (ở mức độ nhẹ) ví dụ như: “Bạn thật ngu ngốc!”	1	2	3	4
8	Em trở nên cáu giận bực mình khi làm đổ vỡ hoặc gặp thất bại	1	2	3	4
9	Em im lặng kể cả khi mọi người làm những điều mình không vừa ý mình	1	2	3	4
10	Em học được rất nhiều điều thú vị từ những trải nghiệm cuộc sống	1	2	3	4
11	Em tự hỏi tại sao đôi khi em lại hay cảm thấy rất gay gắt về một số chuyện	1	2	3	4
12	Em đã từng không thể kiểm soát được bản thân và có ý định tấn công, gây sự với người khác	1	2	3	4
13	Em rất thân thiện, hòa đồng với mọi người xung quanh	1	2	3	4
14	Đưa ra các mối đe dọa bạo lực rõ ràng ví dụ như sẽ làm hại người khác	1	2	3	4

15	Em nghi ngờ những người xa lạ mà lại tỏ ra thân thiện quá mức	1	2	3	4
16	Có những điều đơn giản, nhỏ bé trong cuộc sống nhưng lại khiến em cảm thấy vô cùng hạnh phúc	1	2	3	4
17	Tấn công người khác, gây ra những tổn thương thân thể nghiêm trọng (gẫy xương, gây ra những vết thương nặng, vết rách sâu…)	1	2	3	4
18	Mỉm cười và tự nhủ rằng: "Đó là chuyện nhỏ thôi, có thể bỏ qua được."	1	2	3	4
19	Đốt, ném các đồ vật	1	2	3	4
20	Em có thể làm quen và bắt chuyện rất nhanh với các bạn mới	1	2	3	4
21	Em rất dễ tức giận nhưng rồi cũng dễ bỏ qua	1	2	3	4
22	Làm cử chỉ đe dọa, huých vào người các bạn khác	1	2	3	4
23	Nếu bị trêu chọc, em có thể đánh người khác	1	2	3	4
24	Lấy trộm quần áo, đồ dùng của bạn khác	1	2	3	4
25	Tự cào xước da, tự đánh bản thân và giật tóc mình (không có hoặc chỉ gây ra các vết thương nhẹ)	1	2	3	4
26	Em thường hay ghen tị với người khác	1	2	3	4
27	Em cảm thấy cuộc sống luôn công bằng với tất cả mọi người	1	2	3	4
28	Em tức giận phần lớn thời gian trong ngày	1	2	3	4
29	Em không gặp khó khăn với việc kiểm soát sự nóng giận	1	2	3	4
30	Khi gặp thất bại, em thường bộc lộ sự tức giận ra bên ngoài	1	2	3	4
31	Đôi khi em cảm thấy rằng mọi người đang cười nhạo sau lưng mình	1	2	3	4
32	Em thường thấy mình đồng quan điểm với mọi người	1	2	3	4
33	Nếu có ai đó đánh em, em sẽ đánh lại họ	1	2	3	4
34	Đôi khi em cảm thấy mình rất dễ bị kích động	1	2	3	4
35	Em luôn nhắc nhở mình: "Không được cả giận mất khôn"	1	2	3	4
36	Em nghĩ rằng những người khác dường như luôn luôn gặp may	1	2	3	4
37	Em đánh nhau vì bị gây sự trước	1	2	3	4
38	Em thích tham gia các hoạt động văn nghệ ở trường, lớp	1	2	3	4
39	Đập đầu, đấm tay vào các đồ vật, tự quăng mình xuống sàn hoặc vào các vật nào đó (chỉ đau đớn chứ	1	2	3	4

	không gây ra các tổn thương nguy hiểm cho bản thân)				
40	Gây ra các vết cắt, vết bầm hoặc vết bỏng nhỏ cho bản thân	1	2	3	4
41	Đôi khi em ném thứ đang cầm trong tay đi vì một lý do không tốt nào đó	1	2	3	4
42	Em đánh nhau nhiều hơn những người khác một chút	1	2	3	4
43	Tấn công, đá, đẩy, kéo tóc người khác nhưng không gây trấn thương cho họ	1	2	3	4
44	Em từng trêu chọc các bạn khác khiến cho họ tức giận	1	2	3	4
45	Cố ý đập vỡ đồ vật	1	2	3	4
46	Em khuyến khích những bạn khác đánh nhau	1	2	3	4
47	Tự làm đau bản thân: gây ra những vết cắt sâu, tự cắn chảy máu, gây ra những vết thương nặng, gẫy xương, mất ý thức, gẫy răng,...	1	2	3	4
48	Đập mạnh cửa, vứt quần áo lung tung, tạo thành một mớ hỗn độn	1	2	3	4
49	Em gọi các bạn khác bằng những biệt danh không hay	1	2	3	4
50	Vẽ bậy, ném đá đồ vật nhưng không làm hỏng	1	2	3	4
51	Em đã đánh nhau vì không kiềm chế được sự tức giận	1	2	3	4
52	Em rất dễ tức giận với ai đó	1	2	3	4
53	Tấn công những người khác, gây ra các tổn thương nhẹ, trung bình (vết bầm tím, bong gân,..)	1	2	3	4

Câu 2: ***Em hãy chọn mức độ phù hợp với mình trong các nhận định sau:***

1: Hoàn toàn không giống với tôi 2: Không giống với tôi 3: Giống tôi một chút

4: Giống tôi khá nhiều 5. Hoàn toàn giống với tôi

STT	**Nội dung**	**Mức độ**				
1	Em là người sống nghị lực	1	2	3	4	5
2	Em không cho phép bản thân mình mất kiểm soát	1	2	3	4	5
3	Em lười	1	2	3	4	5
4	Đôi khi em sống bê tha	1	2	3	4	5
5	Em có một thời gian khó khăn để từ bỏ những thói quen xấu	1	2	3	4	5
6	Em tiêu quá nhiều tiền	1	2	3	4	5
7	Em luôn giữ mọi thứ sạch sẽ	1	2	3	4	5
8	Em tham gia vào các bài thể dục tốt cho sức khỏe	1	2	3	4	5
9	Em thường làm phiền tới người khác	1	2	3	4	5
10	Em luôn trì hoãn trong việc đưa ra các quyết định	1	2	3	4	5
11	Em có một khoảng thời gian khó khăn để đặt ra mục tiêu	1	2	3	4	5

12	Một khi có mục tiêu em thường có kế hoạch làm thế nào để đạt được mục tiêu đó	1	2	3	4	5
13	Em đặt mục tiêu cho bản thân và dõi theo từng sự tiến bộ của mình	1	2	3	4	5
14	Em có thể đạt được mục tiêu đặt ra cho bản thân	1	2	3	4	5
15	Khi lên kế hoạch, em sẽ bỏ qua tất cả những thứ không phù hợp với định hướng của bản thân	1	2	3	4	5
16	Em thường thực hiện theo kế hoạch khi có quá nhiều thứ cần phải làm	1	2	3	4	5
17	Em cố gắng hoàn thành những việc mình phải làm trước rồi mới bắt đầu làm những việc mình thích	1	2	3	4	5
18	Em thường làm thứ mình thích đầu tiên mặc dù còn còn nhiều thứ gấp hơn cần phải thực hiện	1	2	3	4	5
19	Em thường nghĩ trước khi hành động	1	2	3	4	5
20	Em thường không để ý đến hậu quả hành động của mình	1	2	3	4	5
21	Mặc dù biết là sai nhưng đôi khi em không thể dừng ngay hành động ấy	1	2	3	4	5
22	Đôi khi, em liều lĩnh thực hiện một việc hơi mạo hiểm để xem khả năng mình tới đâu	1	2	3	4	5
23	Em là một người khá tập trung	1	2	3	4	5
24	Em dễ dàng bị sao nhãng từ chính kế hoạch của mình	1	2	3	4	5
25	Hầu hết thời gian em không tập trung chú ý đến việc mình đang làm	1	2	3	4	5
26	Nếu thấy khó khăn để tập trung vào một vấn đề, em sẽ chia nhỏ nó thành nhiều phần	1	2	3	4	5
27	Ngay khi nhận ra sự khó khăn, thử thách, em sẽ bắt đầu tìm kiếm cách giải quyết phù hợp	1	2	3	4	5
28	Khi phải làm một công việc khiến mình lo lắng, em cố gắng hình dung xem mình sẽ vượt qua nỗi lo lắng ấy như thế nào	1	2	3	4	5
29	Khi phải đối mặt với vấn đề khó khăn, em cố gắng giải quyết một cách có hệ thống	1	2	3	4	5
30	Em luôn cố gắng tránh những việc mà bản thân biết là nó rất khó thực hiện	1	2	3	4	5
31	Em thường trì hoãn những việc khó chịu mặc dù bản thân có thể làm nó ngay lập tức	1	2	3	4	5
32	Mặc dù buộc phải đưa ra quyết định nhưng khi gặp khó khăn em thường trì hoãn, trốn tránh điều đó	1	2	3	4	5
33	Khi mọi thứ trở nên quá phức tạp, em quyết định từ bỏ và rút lui	1	2	3	4	5
34	Khi cố gắng thay đổi điều gì, em phải quan tâm xem	1	2	3	4	5

	mình đang làm cái gì					
35	Nếu muốn thay đổi, em cần phải chắc chắn tự tin rằng mình làm được điều đó	1	2	3	4	5
36	Khi quyết định thay đổi, em bị choáng ngợp trước những sự lựa chọn	1	2	3	4	5
37	Em thường tìm được nhiều phương án khác nhau khi muốn thay đổi một điều gì đó	1	2	3	4	5
38	Em thường chỉ cần mắc sai lầm một lần duy nhất để học hỏi được điều cần học	1	2	3	4	5
39	Em không thể nào ngừng suy nghĩ về những lỗi lầm của mình trong quá khứ	1	2	3	4	5
40	Em là người dễ mất tâm trạng	1	2	3	4	5
41	Khi chán nản, em cố gắng nghĩ đến những điều khiến bản thân cảm thấy vui vẻ	1	2	3	4	5
42	Đôi khi cáu giận, em có xu hướng làm tổn thương người khác hơn là giải thích tại sao mình lại phản ứng như vậy	1	2	3	4	5
43	Khi bất đồng quan điểm với ai đó, thật khó để em có thể nói chuyện bình tĩnh và không khiến họ buồn	1	2	3	4	5
44	Em không thể ngừng nghĩ về những thảm họa có thể xảy ra trong tương lai, mặc dù biết rằng nghĩ nhiều chỉ làm mình cảm thấy tồi tệ	1	2	3	4	5
45	Em thường xuyên lo lắng bởi những suy nghĩ khiến bản thân không hài lòng	1	2	3	4	5
46	Khi cảm thấy bản thân nóng nảy, em sẽ tự nhủ: “Cần dừng lại và suy nghĩ trước khi làm”	1	2	3	4	5
47	Thức dậy sớm vào buổi sáng là điều khó khăn đối với bạn	1	2	3	4	5
48	Em sẽ làm mọi thứ theo cảm xúc của mình	1	2	3	4	5
49	Em nói dối	1	2	3	4	5

Câu 3: ***Em hãy chọn mức độ phù hợp với mình trong các nhận định sau:***

1: Hoàn toàn không đúng với em *2: Không đúng với em*

3: Đúng với em một chút *4: Đúng với em khá nhiều*

5: Hoàn toàn đúng với em

	Nội dung	**Mức độ**				
1	Em cảm thấy mình chính là một phần của ngôi trường này.	1	2	3	4	5
2	Mọi người thường chú ý khi em làm tốt một điều gì đó.	1	2	3	4	5
3	Rất khó để những người như em được chấp nhận tại ngôi trường này.	1	2	3	4	5
4	Những học sinh khác quan tâm đến ý tưởng của em.	1	2	3	4	5
5	Đa số các thầy cô trong trường quan tâm đến em.	1	2	3	4	5
6	Đôi khi em cảm thấy như thể không thuộc về nơi đây.	1	2	3	4	5
7	Có ít nhất một giáo viên hoặc người nào đó trong trường em có thể chia sẻ khi gặp khó khăn.	1	2	3	4	5
8	Mọi người trong trường rất thân thiện với em.	1	2	3	4	5
9	Các thầy cô không quan tâm đến những người như em.	1	2	3	4	5
10	Em tham gia rất nhiều các hoạt động ở trường.	1	2	3	4	5
11	Em được các bạn khác đối xử một cách tôn trọng.	1	2	3	4	5
12	Em cảm thấy mình khác biệt với hầu hết các bạn khác.	1	2	3	4	5
13	Em có thể thực sự là chính bản thân mình khi ở trường.	1	2	3	4	5
14	Các thầy cô tôn trọng em.	1	2	3	4	5
15	Mọi người trong trường biết em học tốt.	1	2	3	4	5
16	Em ước rằng mình đã học ở một ngôi trường khác.	1	2	3	4	5
17	Em cảm thấy tự hào khi là học sinh của trường.	1	2	3	4	5
18	Những học sinh khác thích cách ứng xử của em.	1	2	3	4	5

PHỤ LỤC 2

PHIẾU TRƯNG CẦU Ý KIẾN
(Dành cho học sinh trung học cơ sở khi tham gia thực nghiệm)

Chào các em!

Chúng tôi đang tiến hành nghiên cứu về hành vi ứng xử của học sinh THCS nhằm tiến hành phát triển khả năng tự kiểm soát cho học sinh. Sự đóng góp ý kiến của em sẽ giúp chúng tôi rất nhiều trong nghiên cứu này.

Mọi thông tin em đưa ra chỉ phụ vụ mục đích nghiên cứu và không làm hại đến lợi ích và bí mật các nhân của em.

Mong em hãy vui lòng trả lời các tình huống giả đình dưới đây bằng cách khoanh tròn phương án xử lý mà em cho là phù hợp với bản thân mình nhất.

Xin chân thành cảm ơn!

Các em hãy cho biết một vài thông tin cá nhân:

1. Họ và tên:……Học sinh khối lớp:.....
2. Trường: ……..
Huyện (TP):……....
3. Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ

Câu 1: A là bạn học cùng lớp và chơi rất thân với B. Chủ nhật vừa rồi A có tơi nhà C chơi và gặp B ở ngang đường. A rất hớn hở gọi B nhưng B lại lao vút đi mà không quay lại. Nếu em là A em sẽ:

A. Bình tĩnh để ngày mai gặp B hỏi lý do.
B. Bỏ qua
C. Tỏ ra bình thường dù rất hậm hực.
D. Nóng giận, đuổi theo B và đánh cho 1 trận.

Câu 2: Là một học sinh giỏi toán nhưng lại kém môn văn, lần đầu kiểm tra vừa rồi, do làm bài không tốt nên em nhận được điểm dưới trung bình. Các bạn trong lớp bàn tán, xì xầm khiến em không vui. Trong một đám bạn, có A nói rất to rằng: "Tao nghe nói nó học dốt lắm chứ không giỏi đâu". Em sẽ:

A. Đến góp ý với bạn, đề nghị bạn không nên nói em như thế.
B. Nhờ sự giúp đỡ của thầy cô giáo.
C. Lờ đi, coi như không nghe thấy gì hoặc bỏ ra ngoài.
D. Lớn tiếng và đánh cho A một trận.

Câu 3: đang đi trên đường về nhà, em gặp một nhành cây chắn giữa đường. Em sẽ:

A. Dừng lại, nhặt cành cây bỏ đi.
B. Tránh đường, tìm lối đi khác.
C. Đi tiếp với thái độ bực tức.

D. Chửi bới lung tung.

Câu 4: A ngồi cùng bàn có quyển truyện mới, em rất muốn xem nhưng A lại không cho em mượn. Em sẽ:

A. Thuyết phục A cho mượn.
B. Bỏ qua, không mượn nữa.
C. Bực bội, mắng bạn và đi mua quyển khác.
D. Mắng bạn, giật lấy quyển truyện.

Câu 5: Trong một lần đi học với A, A nói rằng B đã nói xấu em rất nhiều. Em sẽ:

A. Xác thực, kiểm chứng lại những gì A nói.
B. Sẽ tìm B để hỏi cho rõ và nhắc nhở.
C. Không nói gì và bỏ qua.
D. Tỏ rõ bữ tức, nói xấu lại B.

Câu 6: Thứ 2 đầu tiền em mặc áo trắng đi chào cờ. Ngồi trong lớp thì Bvô tình dây mực vào áo của em. Em sẽ:

A. Góp ý để B rút kinh nghiệm.
B. Nhờ sự can thiệp của thầy cô.
C. Giận dữ bỏ đi
D. Lôi B ra đánh ngay lập tức

Câu 7: Vào tới lớp thì em nhận ra trên bàn của mình có rất nhiều chữ viết bậy. Em sẽ:

A. Tẩy những lời đó
B. Mách với cô
C. Bỏ qua
D. Tìm ra hung thủ cho một trận

Câu 8: Em đang ngồi học bài thì em của em vào mè nheo đòi đi chơi. Em sẽ:

A. Nói nhẹ nhàng, giải thích cho em
B. Ra chơi với em
C. Ngồi học bài, coi như không có gì xảy ra
D. Lôi em ra ngoài và đóng cửa phòng.

Câu 9: Em và A là đôi bạn thân. B cùng lớp thích A, B nghĩ rằng em thích A. Trong 1 lần đi học về, em bị B chặn đường dọa dẫm. Em sẽ:

A. Nói chuyện, giải thích với B
B. Gọi điện thoại nhờ A tới giải thích giúp
C. Không nói gì, đi tiếp
D. Lớn tiếng, đánh nhau với B.

PHỤ LỤC 3

MẪU PHIẾU QUAN SÁT HÀNH VI CỦA HỌC SINH

Địa điểm quan sát
Thời gian quan sát
Nội dung quan sát
Người quan sát

Biểu hiện trong giờ học	**Số lần**			
	Toán	***Ngữ văn***	***Mĩ thuật***	***Thể dục***
Chia bàn ghế				
Dí bút vào lưng bạn				
Đập bàn				
Biểu hiện ngoài lớp học	***Cầu thang***	***Sân trường***	***Nhà vệ sinh***	***Cổng trường***
Huých vào bạn khác				
Gàng chân cho bạn bị ngã				
Yêu cầu bạn đi qua cánh tay mình				
Đánh bạn				
Chửi bậy, xúc phạm				

PHỤ LỤC 4

PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU 1

(Dành cho học sinh trung học cơ sở)

Địa điểm phỏng vấn:

Thời gian phỏng vấn:

Người được phỏng vấn:

Người phỏng vấn:

Nội dung phỏng vấn:

I. Giới thiệu, làm quen.

II. Thông báo về mục đích, nội dung phỏng vấn

III. Các câu hỏi phỏng vấn sâu:

1. Em hãy liệt kê một số hành vi gây hấn của các bạn ở trong lớp học?

.....

.....

.....

2. Theo em, nguyên nhân nào khiến các bạn thực hiện hành vi gây hấn?

.....

.....

3. Khi thực hiện hành vi gây hấn sẽ mang lại những hậu quả gì?

.....

.....

.....

4. Học sinh cần làm gì để giảm thiểu hành vi gây hấn?

.....

.....

5. Nếu có 1 khóa học về kĩ năng kiểm soát cảm xúc, tự chủ hành vi, em sẽ tham dự chứ?

.....

PHỤ LỤC 5

PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU 2
(Dành cho giáo viên chủ nhiệm)

Địa điểm phỏng vấn:

Thời gian phỏng vấn:

Người được phỏng vấn:

Người phỏng vấn:

Nội dung phỏng vấn:

I. Giới thiệu, làm quen.

II. Thông báo về mục đích, nội dung phỏng vấn

III. Các câu hỏi phỏng vấn sâu:

1. Những biểu hiện mà thầy cô cho là hành vi gây hấn ở học sinh?

.....

.....

.....

2. Mức độ thực hiện hành vi gây hấn của học sinh ở lớp được thầy cô đánh giá như thế nào?

.....

.....

.....

3. Làm thế nào để giảm thiểu hành vi gây hấn cho học sinh trong trường học?

.....

.....

Những kĩ năng nào học sinh còn thiếu trong việc kiểm soát cảm xúc của mình?

.....

.....

PHỤ LỤC 6

NỘI DUNG CỦA THỰC NGHIỆM

Nội dung 1: Nâng cao nhận thức về HVGH cho học sinh

- Cung cấp cho học sinh các số liệu về thực trạng HVGH trong trường học hiện nay bao gồm thực trạng biểu hiện và mức độ, nguyên nhân. Hậu quả mà HVGH ảnh hưởng đến thể chất và tâm lý của học sinh

- Tổ chức cuộc thi vẽ tranh hoặc thiết kế Poster theo chủ đề:

  - Phòng chống HVGH trong trường học
  - Hậu quả của HVGh trong trường học
  - Cách cách phòng tránh/ứng phó với HVGH trong trường học

- Trên cơ sở đó có thể làm cẩm nang bằng tranh cho học sinh phòng tránh HVGH trong trường học.

Nội dung 2: Phát triển kĩ năng kiểm soát cảm xúc

Trong chương trình thực nghiệm chúng tôi đưa ra một ít bài tập để giúp các em nâng cao kĩ năng kiểm soát cảm xúc âm tính của mình trong các tình huống giao tiếp, từ đó rèn luyện các kĩ năng đó theo quy trình chung. Việc này góp phần giảm thiểu hành vi gây hấn cho học sinh.

❖ Các bài tập để giúp các em nâng cao kĩ năng kiểm soát cảm xúc.

Bài tập 1: Thực hành một số cách kiểm soát các cảm xúc tiêu cực (sự tức giận, tự ti, uất ức…)

Thay đổi địa lý: Di chuyển sang chỗ khác mà ở đó không còn đối tượng giao tiếp gây ra cho mình cảm xúc tiêu cực ấy nữa.

Thay đổi giải pháp: Thực chất là tập trung giải quyết vấn đề. Nó đòi hỏi việc tìm ra giải pháp và tập trung vào giải quyết vấn đề hơn là việc chỉ bận tâm về nguyên nhân gây ra căng thẳng. Một câu hỏi có hiệu quả trong trường hợp này là: *"Chúng ta có thể giải quyết vấn đề này như thế nào?''* Bởi nếu như cứ khư khư cho rằng không thể làm gì trong những tình huống như thế sẽ càng làm nảy sinh cảm xúc tiêu cực và hạn chế quá trình suy nghĩ.

Thay đổi chú ý: Nghĩa là chủ thể giao tiếp làm chính mình sao lãng đi. Nhiều người học cách làm sao lãng mình đi bằng độc thoại, hoặc nghĩ về một chuyện hài hước, hoặc tập trung vào một công việc khác…

Thay đổi ý nghĩa của vấn đề: Nghĩa là cố gắng nhìn nhận sự việc dưới góc độ khác khách quan và công bằng hơn.

Thay đổi thể chất: Mỉm cười, nghỉ giải lao, đi bộ thư giãn, tập thể dục nhẹ nhàng…

Bài tập 2: Thực hành đặt mình ở nhiều góc độ khác nhau để đánh giá và nhìn nhận tích cực hơn về các tình huống xảy ra trong học đường.

Vận dụng cách đánh giá vấn đề thông qua *"ba ống kính"*: ống kính đảo chiều, ống kính dài, ống kính rộng.

+ Với ống kính đảo chiều, học sinh sẽ tự đặt câu hỏi và trả lời: "Những người khác trong cuộc xung đột này sẽ nói gì và cánh thức xử lý nào là đúng đắn?''

+ Với ống kính dài, học sinh sẽ tự đặt câu hỏi và trả lời: "Trong vòng 6 tháng nữa, mình sẽ nhìn nhận tình huống này như thế nào?''

+ Với ống kính rộng, họ lại tự hỏi: "Bất chấp hậu quả của vấn đề thì mình có thể trưởng thành và học hỏi từ nó như thế nào?''

Việc đánh giá cùng một vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau sẽ giúp học sinh bình tĩnh hơn trong việc xử lý các tình huống khó khăn, dễ dàng xảy ra xích mích, gây hấn trong học đường, bên cạnh đó nuôi dưỡng tinh thần lạc quan và vị tha nhiều hơn.

Bài tập 3: Rèn luyện tư duy tích cực trong giao tiếp cho học sinh

Cần luôn ý thức được rằng cuộc sống có cả niềm vui và nỗi buồn. Những điều rắc rối, buồn phiền là một phần tất yếu của cuộc sống.

Xác định trách nhiệm thuộc về mình: *"Tôi chịu trách nhiệm về cảm xúc của mình chứ không phải ai khác"*.

Luôn tâm niệm mình là người điều khiển cảm xúc của chính mình chứ không phải cảm xúc điều khiển mình.

Trong quá trình giao tiếp, nếu xảy ra những xung đột không mong muốn thì không nên né tránh mà nên đối mặt và xác định mình là người làm cho xung đột đó thay đổi: "Tình huống đã xảy ra rồi, không né tránh được. Nhưng tôi có thể điều khiển nó trầm trọng hơn hay giảm nhẹ đi''.

Cố gắng tìm ra một lý do lạc quan để lý giải cho vấn đề đang gây rắc rối, phiền muộn cho mình.

Cố gắng nhìn nhận mọi vấn đề dưới con mắt khách quan, công bằng.

Luôn cởi mở và rộng lượng với bạn bè của mình.

Luôn hướng tới mục đích cao nhất của quá trình giao tiếp, đó là sự thông hiểu lẫn nhau và cố gắng nhìn nhận các điểm tốt của đối tượng giao tiếp.

Luôn ý thức về hậu quả của việc không kìm chế được cảm xúc tiêu cực của chính mình (làm tổn thương mình và người khác trong khi không giải quyết được xung đột)

❖ Thực hành rèn luyện kĩ năng kiểm soát cảm xúc của học sinh theo các bước:

Bước 1: Liệt kê trong đầu những điểu mình kiểm soát được và không kiểm soát được để tự nhủ rằng mình chỉ có khả năng kiểm soát được suy nghĩ và cảm xúc của chính mình.

Bước 2: Nhận diện cảm xúc của bản thân khi một tình huống xảy ra. Điều quan trọng là cần xác định loại cảm xúc nguyên phát. Tức giận thường không phải cảm xúc nguyên phát mà là cảm xúc tức thì. Nằm dưới cảm xúc tức giận thường là cảm xúc khác nhưng tổn thương do thấy không được tôn trọng, không được đánh giá cao, không được thừa nhận, không được tôn trọng, không được yêu thương, quan tâm

Bước 3: Hít thở sâu và nhẹ nhàng

Bước 4: Nhìn nhận cảm xúc tiêu cực ấy như là điều rất bình thường. Không xấu hổ, không chỉ trích, không tự buộc tội, hạ thấp bản thân. Khi bình tĩnh nhìn nhận cảm xúc ấy, nó sẽ dịu xuống. còn cố né tránh nó, nó càng trỗi mạnh.

Bước 5: Tự giải thích vì sao mình cảm thấy bị tổn thương.

Bước 6: Cố gắng gọi tên đúng cảm xúc của mình và diễn đạt nó với người kia thay vì chỉ trích họ.

Có thể dung mẫu câu: " Tôi thấy/ Tôi nhận thấy/ Tôi cảm thấy + Tên xúc cảm + khi…+ vì…''.

Ví dụ, hãy nói:

" Tôi thấy bị tổn thương ghê gớm khi bạn xúc phạm tôi" thay vì nói " bạn là đồ tồi".

" Tôi thấy không được tôn trọng khi bạn mượn đồ dùng của tôi mà không hỏi trước" thay vì nói " bạn là con người tự tiện"

Nội dung 4: Phát triển kĩ năng giải quyết vấn đề.

Cho các em đóng vai vào các tình huống giả định rồi thực hành xử lý tình huống:

Tình huống 1:

Lớp hôm nay có tổ chức kiểm tra môn Toán. Đang hì hụi làm bài thì cô bạn thân ngồi bàn dưới cứ í ới gọi em để cho cô ấy chép bài. Em sẽ xử lý thế nào?

Tình huống 2:

Đang ngồi đọc sách rất chăm chú, bạn em bước đến không nói năng gì và giật lấy quyển sách. Em sẽ xử lý như thế nào?

Kịp thời khen ngợi các em khi các em có những cách xử lý hay, khéo léo và phù hợp.

PHỤ LỤC 7

KẾ HOẠCH TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH PHÒNG NGỪA HÀNH VI GÂY HẤN– NÂNG CAO KHẢ NĂNG TỰ KIỂM SOÁT CHO HỌC SINH

Tổng thời gian: 6 tháng

Thực hiện tại: Trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, Tỉnh Nghệ An

Đối tượng: Học sinh lớp 7C trường THCS Nghi Mỹ, huyện Nghi Lộc, Tỉnh Nghệ An

	Đối tượng	**Mục tiêu**	**Nội dung**	**Thời gian**	**Công cụ**
Bước 1	BGH, giáo viên, nhân viên trong trường học, đại diện phụ huynh học sinh	- Giúp xây dựng mối quan hệ giữa nhóm nghiên cứu và BGH nhà trường để tạo điều kiện thuận lợi trong việc tiến hành thực nghiệm. - Giúp tìm hiểu các đặc điểm riêng của học sinh, nhà trường, địa bàn trường để thiết kế và điều chỉnh nội dung thực nghiệm hợp lý.	Bước này nhằm mục đích liên hệ với nhà trường, phụ huynh, học sinh để thống nhất nội dung chương trình thực nghiệm. - Gặp gỡ BGH, Giới thiệu bản thân (tên, vai trò, vị trí chuyên môn) để tạo ra sự tin tưởng cho nhà trường. - Trình bày nội dung thực nghiệm và các yêu cầu liên quan. - Thống nhất cách thức tiến hành thực nghiệm.	*Buổi 1* 45 phút do nhóm nghiên cứu thực hiện	Nội dung thực nghiệm
Bước 2	Giáo viên, phụ huynh, học sinh	Đánh giá ban đầu về thực trạng HVGH của học sinh. Đây là cơ sở để xây dựng, thiết kế và điều chỉnh chương trình phù hợp với học sinh và bối cảnh của trường học.	Khảo sát bằng bảng hỏi trên học sinh, phỏng vấn sâu giáo viên và phụ huynh học sinh.	*Buổi 2* 1 ngày do nhóm nghiên cứu thực hiện	- Bảng hỏi - Phiếu phỏng vấn sâu

Bước 3	Học sinh lớp thực nghiệm	- Nâng cao nhận thức và việc hiểu về HVGH cho học sinh. - Giáo dục kĩ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh. - Nâng cao kĩ năng giải quyết vấn đề cho học sinh. - Khuyến khích học sinh xây dựng môi trường học tập an toàn, thân thiện, nói không với HVGH trong trường học.	**1. Hiểu về hành vi gây hấn trong trường học** o Đặc điểm tâm lý lứa tuổi học sinh THCS và thực trạng hành vi ứng xử của học sinh hiện nay. o Hành vi gây hấn là gì? o Nguyên nhân của hành vi gây hấn trong trường học? o Hậu quả của hành vi gây hấn trong trường học. **2. Rèn luyện kĩ năng kiểm soát cảm xúc cho học sinh** o Thực hành một số biện pháp chuyển hóa cảm xúc tiêu cực. o Rèn luyện tư duy tích cực trong giao tiếp. **3. Rèn luyện kĩ năng giải quyết vấn đề cho học sinh** o Thực hành đánh giá tích cực những tình huống xảy ra trong học đường. o Đóng vai vào các tình huống giả định để rèn luyện kĩ năng xử lý tình huống. o Giáo dục xây dựng môi trường học đường không có HVGH. **4. Phát động phong trào phòng ngừa HVGH trong trường học**	*Buổi 3 đến buổi 10* 8 buổi (45 phút/ buổi) do nhóm nghiên cứu dạy học	-Slides -Giấy A0, bút, nam châm, băng dính -Bài giảng -Máy chiếu
Bước 4	Học sinh	Nâng cao nhận thức của toàn học sinh về HVGH và giáo dục văn hóa ứng xử phù hợp trong môi trường học đường.	Phát động cuộc thi vẽ poster về chủ đề: tuyên truyền phòng chống HVGH trong trường học với các chủ đề sau: 1. Tuyên truyền phòng chống HVGH trường học 2. Tuyên truyền hậu quả của HVGH đối với học sinh 3. Tuyền truyền về cách thức giải quyết phù hợp khi bị gây hấn ở trường học	*Buổi 11* 45 phút giờ sinh hoạt cuối tuần	- Phần thưởng - Quy chế cuộc thi
Bước 5	Giáo viên, phụ huynh, học sinh	Đánh giá hiệu quả của chương trình. Đây là cơ sở để điều chỉnh chương trình phù hợp với trường học.	Khảo sát bằng bảng hỏi trên học sinh, phỏng vấn sâu giáo viên, phụ huynh.	*Buổi 12* 1 ngày do nhóm nghiên cứu thực hiện	- Bảng hỏi - Phiếu phỏng vấn sâu

Thứ 2 ngày 24
Kĩ năng

PHỤ LỤC 8

Một số dữ liệu trích xuất từ phương pháp thống kê toán học bằng phần mềm SPSS

Gây hấn thái độ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	2	.4	.4	.4
	1.14	2	.4	.4	.8
	1.21	1	.2	.2	1.1
	1.29	1	.2	.2	1.3
	1.36	2	.4	.4	1.7
	1.43	5	1.0	1.1	2.7
	1.50	7	1.4	1.5	4.2
	1.57	10	2.0	2.1	6.3
	1.64	8	1.6	1.7	8.0
	1.71	3	.6	.6	8.6
	1.79	11	2.3	2.3	10.9
	1.86	7	1.4	1.5	12.4
	1.93	10	2.0	2.1	14.5
	2.00	25	5.1	5.3	19.8
	2.07	16	3.3	3.4	23.2
	2.14	22	4.5	4.6	27.8
	2.21	23	4.7	4.8	32.6
	2.29	27	5.5	5.7	38.3
	2.36	32	6.6	6.7	45.1
	2.43	24	4.9	5.1	50.1
	2.50	26	5.3	5.5	55.6
	2.57	36	7.4	7.6	63.2
	2.64	25	5.1	5.3	68.4
	2.71	22	4.5	4.6	73.1
	2.79	27	5.5	5.7	78.7
	2.86	18	3.7	3.8	82.5
	2.93	21	4.3	4.4	86.9
	3.00	19	3.9	4.0	90.9
	3.07	9	1.8	1.9	92.8
	3.14	9	1.8	1.9	94.7
	3.21	9	1.8	1.9	96.6
	3.29	2	.4	.4	97.1
	3.36	6	1.2	1.3	98.3

	3.43	3	.6	.6	98.9
	3.50	3	.6	.6	99.6
	3.71	1	.2	.2	99.8
	3.79	1	.2	.2	100.0
	Total	475	97.3	100.0	
Missing	System	13	2.7		
Total		488	100.0		

gây hấn hành động

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	9	1.8	1.9	1.9
	1.04	13	2.7	2.7	4.7
	1.09	14	2.9	3.0	7.6
	1.13	19	3.9	4.0	11.6
	1.17	13	2.7	2.7	14.4
	1.22	8	1.6	1.7	16.1
	1.26	18	3.7	3.8	19.9
	1.30	13	2.7	2.7	22.6
	1.35	13	2.7	2.7	25.4
	1.39	25	5.1	5.3	30.7
	1.43	24	4.9	5.1	35.7
	1.48	10	2.0	2.1	37.8
	1.52	21	4.3	4.4	42.3
	1.57	20	4.1	4.2	46.5
	1.61	12	2.5	2.5	49.0
	1.65	15	3.1	3.2	52.2
	1.70	11	2.3	2.3	54.5
	1.74	10	2.0	2.1	56.7
	1.78	16	3.3	3.4	60.0
	1.83	12	2.5	2.5	62.6
	1.87	13	2.7	2.7	65.3
	1.91	14	2.9	3.0	68.3
	1.96	13	2.7	2.7	71.0
	2.00	16	3.3	3.4	74.4
	2.04	6	1.2	1.3	75.7
	2.09	12	2.5	2.5	78.2
	2.13	5	1.0	1.1	79.3
	2.17	7	1.4	1.5	80.8
	2.22	5	1.0	1.1	81.8

	2.26	3	.6	.6	82.5
	2.30	6	1.2	1.3	83.7
	2.35	9	1.8	1.9	85.6
	2.39	9	1.8	1.9	87.5
	2.43	8	1.6	1.7	89.2
	2.48	4	.8	.8	90.1
	2.52	3	.6	.6	90.7
	2.57	6	1.2	1.3	92.0
	2.61	7	1.4	1.5	93.4
	2.65	4	.8	.8	94.3
	2.70	6	1.2	1.3	95.6
	2.74	7	1.4	1.5	97.0
	2.78	2	.4	.4	97.5
	2.83	3	.6	.6	98.1
	2.91	1	.2	.2	98.3
	2.96	1	.2	.2	98.5
	3.00	3	.6	.6	99.2
	3.17	1	.2	.2	99.4
	3.22	2	.4	.4	99.8
	3.43	1	.2	.2	100.0
	Total	473	96.9	100.0	
Missing	System	15	3.1		
Total		488	100.0		

Gây hấn với bản thân

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	155	31.8	32.4	32.4
	1.25	73	15.0	15.3	47.7
	1.50	71	14.5	14.9	62.6
	1.75	50	10.2	10.5	73.0
	2.00	40	8.2	8.4	81.4
	2.25	26	5.3	5.4	86.8
	2.50	24	4.9	5.0	91.8
	2.75	15	3.1	3.1	95.0
	3.00	12	2.5	2.5	97.5
	3.25	6	1.2	1.3	98.7
	3.50	4	.8	.8	99.6
	4.00	2	.4	.4	100.0
	Total	478	98.0	100.0	

Missing	System	10	2.0		
Total		488	100.0		

Gây hấn với người khác

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	49	10.0	10.2	10.2
	1.17	68	13.9	14.2	24.4
	1.33	74	15.2	15.4	39.9
	1.50	70	14.3	14.6	54.5
	1.67	47	9.6	9.8	64.3
	1.83	39	8.0	8.1	72.4
	2.00	26	5.3	5.4	77.9
	2.17	28	5.7	5.8	83.7
	2.33	19	3.9	4.0	87.7
	2.50	20	4.1	4.2	91.9
	2.67	10	2.0	2.1	93.9
	2.83	11	2.3	2.3	96.2
	3.00	9	1.8	1.9	98.1
	3.17	6	1.2	1.3	99.4
	3.33	1	.2	.2	99.6
	3.50	1	.2	.2	99.8
	3.83	1	.2	.2	100.0
	Total	479	98.2	100.0	
Missing	System	9	1.8		
Total		488	100.0		

Sự tức giận

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	8	1.6	1.7	1.7
	1.20	9	1.8	1.9	3.6
	1.40	17	3.5	3.6	7.2
	1.60	14	2.9	3.0	10.1
	1.80	44	9.0	9.3	19.4
	2.00	58	11.9	12.2	31.6
	2.20	69	14.1	14.6	46.2
	2.40	66	13.5	13.9	60.1
	2.60	69	14.1	14.6	74.7
	2.80	48	9.8	10.1	84.8

	3.00	30	6.1	6.3	91.1
	3.20	22	4.5	4.6	95.8
	3.40	13	2.7	2.7	98.5
	3.60	6	1.2	1.3	99.8
	4.00	1	.2	.2	100.0
	Total	474	97.1	100.0	
Missing	System	14	2.9		
Total		488	100.0		

Thái độ thù địch

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1.00	2	.4	.4	.4
	1.29	5	1.0	1.0	1.5
	1.43	10	2.0	2.1	3.6
	1.57	13	2.7	2.7	6.3
	1.71	20	4.1	4.2	10.5
	1.86	25	5.1	5.2	15.7
	2.00	23	4.7	4.8	20.5
	2.14	44	9.0	9.2	29.8
	2.29	54	11.1	11.3	41.1
	2.43	50	10.2	10.5	51.6
	2.57	58	11.9	12.2	63.7
	2.71	50	10.2	10.5	74.2
	2.86	40	8.2	8.4	82.6
	3.00	26	5.3	5.5	88.1
	3.14	27	5.5	5.7	93.7
	3.29	9	1.8	1.9	95.6
	3.43	6	1.2	1.3	96.9
	3.57	9	1.8	1.9	98.7
	3.71	4	.8	.8	99.6
	3.86	2	.4	.4	100.0
	Total	477	97.7	100.0	
Missing	System	11	2.3		
Total		488	100.0		

Gây hấn thái độ	Nghi Trung	116	2.3633	.47104
	Hưng Bình	39	2.5238	.45215
	Mường Xén	86	2.4427	.53180

	Kỳ Sơn	39	2.5055	.31622
	Đặng Thai Mai	67	2.6279	.37746
	Nghi Mỵ	128	2.3566	.52016
	Total	475	2.4380	.48013
gây hấn hành động	Nghi Trung	113	1.8165	.56347
	Hưng Bình	39	1.7101	.51708
	Mường Xén	86	1.7594	.52198
	Kỳ Sơn	39	1.4972	.24752
	Đặng Thai Mai	67	1.6710	.38191
	Nghi Mỵ	129	1.7846	.52952
	Total	473	1.7417	.50490
ghvoinguoikhacmoi	Nghi Trung	116	1.8127	.55967
	Hưng Bình	39	1.7506	.59053
	Mường Xén	86	1.7939	.58409
	Kỳ Sơn	39	1.4732	.31017
	Đặng Thai Mai	67	1.6255	.39832
	Nghi Mỵ	129	1.7872	.56161
	Total	476	1.7431	.53817
Sự tức giận	Nghi Trung	116	2.2914	.53105
	Hưng Bình	39	2.5487	.56702
	Mường Xén	86	2.2884	.52924
	Kỳ Sơn	38	2.5263	.51448
	Đặng Thai Mai	67	2.4179	.49449
	Nghi Mỵ	128	2.3000	.57780
	Total	474	2.3511	.54572
Thái độ thù địch	Nghi Trung	118	2.3983	.52857
	Hưng Bình	39	2.4725	.43867
	Mường Xén	86	2.4967	.56327
	Kỳ Sơn	39	2.5385	.34132
	Đặng Thai Mai	67	2.6887	.44689
	Nghi Mỵ	128	2.3638	.53748
	Total	477	2.4651	.51603
Kiểm soát tích cực	Nghi Trung	114	3.1827	.64360
	Hưng Bình	39	2.9929	.51286
	Mường Xén	86	3.2913	.59249
	Kỳ Sơn	38	3.6740	.52150

	Đặng Thai Mai	67	3.2960	.45816
	Nghi Mỵ	127	3.2721	.56651
	Total	471	3.2667	.58553
Kiểm soát tiêu cực	Nghi Trung	118	2.6602	.62315
	Hưng Bình	39	3.0793	.67224
	Mường Xén	86	2.6353	.59101
	Kỳ Sơn	39	2.7716	.43952
	Đặng Thai Mai	67	2.9301	.45601
	Nghi Mỵ	129	2.6071	.51885
	Total	478	2.7225	.57661

gây hấn thái độ	.0	3	2.2143	.58467
	.3	1	2.2857	.
	Không bao giờ	61	2.3162	.55931
	Rất hiếm khi	137	2.4015	.44143
	Một vài lần/ tháng	60	2.5250	.44672
	Một vài lần/ tuần	158	2.4186	.46832
	Hàng ngày	55	2.6403	.49218
	Total	475	2.4380	.48013
gây hấn hành động	.0	3	1.8696	.79697
	.3	1	1.3913	.
	Không bao giờ	63	1.7426	.54764
	Rất hiếm khi	137	1.5966	.40782
	Một vài lần/ tháng	59	1.8416	.54213
	Một vài lần/ tuần	156	1.7533	.54186
	Hàng ngày	54	1.9654	.41025
	Total	473	1.7417	.50490
Gây hấn với đồ vật	.0	3	1.6667	.46188
	.3	1	1.6000	.
	Không bao giờ	63	1.6921	.62095
	Rất hiếm khi	137	1.5883	.52846
	Một vài lần/ tháng	60	1.8833	.65281
	Một vài lần/ tuần	157	1.7299	.64286
	Hàng ngày	55	1.8800	.53139
	Total	476	1.7202	.60288
gây hấn với bản thân	.0	3	1.6667	.57735

	.3	1	1.0000	.
	Không bao giờ	63	1.5952	.73015
	Rất hiếm khi	137	1.4088	.51080
	Một vài lần/ tháng	59	1.7754	.67226
	Một vài lần/ tuần	159	1.6384	.65037
	Hàng ngày	56	1.6563	.59077
	Total	478	1.5847	.62937
gây hấn với người khác	.0	3	1.7576	.79426
	.3	1	1.3636	.
	Không bao giờ	63	1.6912	.55815
	Rất hiếm khi	137	1.6038	.44410
	Một vài lần/ tháng	60	1.7879	.55175
	Một vài lần/ tuần	157	1.7701	.56422
	Hàng ngày	55	2.0298	.52400
	Total	476	1.7431	.53817
Kiểm soát tích cực	.0	3	3.4074	.27962
	.3	1	3.7222	.
	Không bao giờ	63	3.2848	.58023
	Rất hiếm khi	134	3.3520	.58604
	Một vài lần/ tháng	60	3.3528	.49031
	Một vài lần/ tuần	155	3.1742	.63489
	Hàng ngày	55	3.1889	.52363
	Total	471	3.2667	.58553
Kiểm soát tiêu cực	.0	3	2.9697	.69878
	.3	1	2.4091	.
	Không bao giờ	63	2.6407	.56806
	Rất hiếm khi	137	2.6161	.53269
	Một vài lần/ tháng	59	2.7904	.52319
	Một vài lần/ tuần	159	2.7073	.59614
	Hàng ngày	56	3.0390	.58496
	Total	478	2.7225	.57661

Factor Matrixa

	Factor
	1
GK11 Em được các bạn khác đối xử một cách tôn trọng.	.662
GK8 Mọi người trong trường rất thân thiện với em.	.657
GK17 Em cảm thấy tự hào khi là học sinh của trường.	.585
GK14 Các thầy cô tôn trọng em.	.552

GK13 Em có thể thực sự là chính bản thân mình khi ở trường.	.516
GK10 Em tham gia rất nhiều các hoạt động ở trường.	.516
GK18 Những học sinh khác thích cách ứng xử của em.	.496
GK5 Đa số các thầy cô trong trường quan tâm đến em.	.490
GK2 Mọi người thường chú ý khi em làm tốt một điều gì đó.	.456
GK4 Những học sinh khác quan tâm đến ý tưởng của em.	.425
GK7 Có ít nhất một giáo viên hoặc người nào đó trong trường em có thể chia sẻ khi gặp khó khăn.	.400
GK15 Mọi người trong trường biết em học tốt.	.390
GK1 Em cảm thấy mình chính là một phần của ngôi trường này.	.235
C9gkdao	.181
C6gkdao	.153
C16gkdao	.151
C3Gkdao	.098
C12gkdao	.018

Biểu đồ chân đồi HVGH (Scree plot)

Ma trận xu hướng của thang đo HVGH

Câu	Nhân tố	
	1	2
Cố ý đập vỡ đồ vật	**0.693**	-0.114
Em đánh nhau nhiều hơn những người khác một chút	**0.688**	-0.117
Em khuyến khích những bạn khác đánh nhau	**0.668**	-0.123
Tự làm đau bản thân: gây ra những vết cắt sâu, tự cắn chảy máu, gây ra những vết thương nặng, gẫy xương, mất ý thức, gẫy răng,...	**0.657**	-0.228
Tấn công người khác, gây ra những tổn thương thân thể nghiêm trọng (gẫy xương, gây ra những vết thương nặng, vết rách sâu…)	**0.614**	-0.155
Tấn công những người khác, gây ra các tổn thương nhẹ, trung bình (vết bầm tím, bong gân,..)	**0.612**	-0.045
Đưa ra các mối đe dọa bạo lực rõ ràng ví dụ như sẽ làm hại người khác	**0.612**	-0.108
Tấn công, đá, đẩy, kéo tóc người khác nhưng không gây trấn thương cho họ	**0.608**	0.025
Làm cử chỉ đe dọa, huých vào người các bạn khác	**.596**	0.050
Vẽ bậy, ném đá đồ vật nhưng không làm hỏng	**0.591**	0.092
Lấy trộm quần áo, đồ dùng của bạn khác	**0.588**	-0.153
Đập mạnh cửa, vứt quần áo lung tung, tạo thành một mớ hỗn độn	**0.495**	0.157
Em sẵn sàng dùng đến bạo lực để bảo vệ những quyền lợi của mình	**0.491**	0.066
Đập đầu, đấm tay vào các đồ vật, tự quăng mình xuống sàn hoặc vào các vật nào đó (chỉ đau đớn chứ không gây ra các tổn thương nguy hiểm cho bản thân)	**0.481**	0.038
Tự cào xước da, tự đánh bản thân và giật tóc mình (không có hoặc chỉ gây ra các vết thương nhẹ)	**0.475**	0.011
Đốt, ném các đồ vật	**0.447**	0.138
Em gọi các bạn khác bằng những biệt danh không hay	**0.444**	0.180
Em tức giận phần lớn thời gian trong ngày	**0.443**	0.061

Em đã đánh nhau vì không kiềm chế được sự tức giận	**0.421**	0.138
Gây ra các vết cắt, vết bầm hoặc vết bỏng nhỏ cho bản thân	**0.409**	0.022
Em đã từng không thể kiểm soát được bản thân và có ý định tấn công, gây sự với người khác	**0.402**	0.178
Nói bậy, nói tục, chửi rủa ác ý đe dọa người khác hoặc bản thân (ở mức độ vừa phải)	**0.389**	0.243
Đôi khi em ném thứ đang cầm trong tay đi vì một lý do không tốt nào đó	**0.363**	0.278
Em đánh nhau vì bị gây sự trước	**0.344**	0.025
Em thường hay ghen tị với người khác	**0.333**	0.279
Em rất dễ tức giận nhưng rồi cũng dễ bỏ qua	-0.232	**0.497**
Em trở nên cáu giận bực mình khi làm đổ vỡ hoặc gặp thất bại	0.068	**0.472**
Em rất dễ tức giận với ai đó	0.206	**0.451**
Làm ồn, hét lên một cách giận dữ	0.098	**0.442**
Khi có người đặc biệt tốt với mình, em băn khoăn xem điều họ muốn là gì	-0.098	**0.433**
Mắng người khác bằng những lời xúc phạm chính họ (ở mức độ nhẹ) ví dụ như: “Bạn thật ngu ngốc!”	0.196	**0.410**
Em tự hỏi tại sao đôi khi em lại hay cảm thấy rất gay gắt về một số việc	-0.099	**0.408**
Đôi khi em cảm thấy rằng mọi người đang cười nhạo sau lưng mình	0.128	**0.393**
Em từng trêu chọc các bạn khác khiến cho họ tức giận	0.359	**0.389**
Đôi khi em cảm thấy mình rất dễ bị kích động	0.080	**0.379**
Nếu có ai đó đánh em, em sẽ đánh lại họ	0.314	**0.357**
Khi gặp thất bại, em thường bộc lộ sự tức giận ra bên ngoài	0.251	**0.349**
Em nghĩ rằng những người khác dường như luôn luôn gặp may	0.053	**0.302**

Biểu đồ chân đồi khả năng tự kiểm soát (Scree plot)

Ma trận xu hướng của thang đo khả năng tự kiểm soát

Câu	**Nhân tố**	
	1	**2**
Mặc dù buộc phải đưa ra quyết định nhưng khi gặp khó khăn em thường trì hoãn, trốn tránh điều đó	**0.556**	-0.114
Em dễ dàng bị sao nhãng từ chính kế hoạch của mình	**0.525**	-0.013
Em không thể ngừng nghĩ về những thảm họa có thể xảy ra trong tương lai, mặc dù biết rằng nghĩ nhiều chỉ làm mình cảm thấy tồi tệ	**0.502**	0.105
Khi mọi thứ trở nên quá phức tạp, em quyết định từ bỏ và rút lui	**0.501**	-0.130
Em thường trì hoãn những việc khó chịu mặc dù bản thân có thể làm nó ngay lập tức	**0.500**	-0.057
Em nói dối	**0.497**	-0.108
Mặc dù biết là sai nhưng đôi khi em không thể dừng ngay hành động ấy	**0.489**	0.000

Hầu hết thời gian em không tập trung chú ý đến việc mình đang làm	**0.475**	-0.078
Đôi khi cáu giận, em có xu hướng làm tổn thương người khác hơn là giải thích tại sao mình lại phản ứng như vậy	**0.462**	0.048
Em lười	**0.459**	-0.098
Em luôn trì hoãn trong việc đưa ra các quyết định	**0.430**	0.016
Em là người dễ mất tâm trạng	**0.430**	0.189
Thức dậy sớm vào buổi sáng là điều khó khăn đối với bạn	**0.401**	-0.131
Em thường xuyên lo lắng bởi những suy nghĩ khiến bản thân không hài lòng	**0.396**	0.252
Em thường làm thứ mình thích đầu tiên mặc dù còn còn nhiều thứ gấp hơn cần phải thực hiện	**0.394**	-0.095
Em tiêu quá nhiều tiền	**0.380**	-0.051
Đôi khi, em liều lĩnh thực hiện một việc hơi mạo hiểm để xem khả năng mình tới đâu	**0.378**	0.185
Đôi khi em sống bê tha	**0.377**	-0.093
Em thường làm phiền tới người khác	**0.362**	-0.148
Em thường không để ý đến hậu quả hành động của mình	**0.356**	-0.087
Em luôn cố gắng tránh những việc mà bản thân biết là nó rất khó thực hiện	**0.356**	0.098
Khi bất đồng quan điểm với ai đó, thật khó để em có thể nói chuyện bình tĩnh và không khiến họ buồn	**0.332**	0.207
Ngay khi nhận ra sự khó khăn, thử thách, em sẽ bắt đầu tìm kiếm cách giải quyết phù hợp	-0.125	**0.623**
Một khi có mục tiêu em thường có kế hoạch làm thế nào để đạt được mục tiêu đó	0.005	**0.573**
Em đặt mục tiêu cho bản thân và dõi theo từng sự tiến bộ của mình	-0.096	**0.565**
Nếu muốn thay đổi, em cần phải chắc chắn tự tin rằng mình	0.094	**0.561**

làm được điều đó		
Khi phải đối mặt với vấn đề khó khăn, em cố gắng giải quyết một cách có hệ thống	-0.111	**0.529**
Khi phải làm một công việc khiến mình lo lắng, em cố gắng hình dung xem mình sẽ vượt qua nỗi lo lắng ấy như thế nào	0.125	**0.515**
Em cố gắng hoàn thành những việc mình phải làm trước rồi mới bắt đầu làm những việc mình thích	-0.143	**0.486**
Em có thể đạt được mục tiêu đặt ra cho bản thân	-0.038	**0.468**
Khi cảm thấy bản thân nóng nảy, em sẽ tự nhủ: "Cần dừng lại và suy nghĩ trước khi làm"	-0.069	**0.447**
Em luôn giữ mọi thứ sạch sẽ	-0.158	**0.438**
Khi chán nản, em cố gắng nghĩ đến những điều khiến bản thân cảm thấy vui vẻ	0.015	**0.412**
Em là một người khá tập trung	-0.038	**0.397**
Em thường thực hiện theo kế hoạch khi có quá nhiều thứ cần phải làm	0.097	**0.359**
Em thường chỉ cần mắc sai lầm một lần duy nhất để học hỏi được điều cần học	-0.036	**0.343**
Em thường tìm được nhiều phương án khác nhau khi muốn thay đổi một điều gì đó	0.216	**0.340**
Em không cho phép bản thân mình mất kiểm soát	0.005	**0.335**
Nếu thấy khó khăn để tập trung vào một vấn đề, em sẽ chia nhỏ nó thành nhiều phần	-0.009	**0.329**
Em tham gia vào các bài thể dục tốt cho sức khỏe	-0.189	**0.322**
Em không thể nào ngừng suy nghĩ về những lỗi lầm của mình trong quá khứ	0.236	**0.319**